العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى الطلبة

The Relationship between Test Anxiety and Academic Achievement among Students

إعداد

حنان احمد عبدالله أبو فودة

إشراف

الدكتور سامي محمد ملحم

قدمت هذه الدراسة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية

تخصص الارشاد النفسي و التربوي

قسم علم النفس والإرشاد والتربية الخاصة

كلية العلوم التربوية والنفسية

جامعة عمان العربية

2011م

ب

التفويـــض

أنا حنان احمد عبدالله أبو قودة أفوض جامعة عمان العربية بتزويد نسخ من رســـالتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها.

الاسم: حنان احمد عبدالله أبو قودة

التوقيع:

التاريخ: ٢٩/٥/٢٠١١

ج

قرار لجنة المناقشة

نوقشت رسالة الماجستير للطالبة حنان احمد عبدالله أبو فودة بتاريخ 2/5/2011 وعنوانها: " **العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى الطلبة** " وقد أجيزت بتاريخ 16/5/2011 .

أعضاء لجنة المناقشة:	**التوقيع**
الدكتور سليم الزبون رئيساً	....
الدكتور سامي محمد ملحم عضواً ومشرفاً	....
الدكتور محمود عطا عضواً	....

الإهداء

إلى كل من أحب

أهدي هذا الإنجاز

شكر وتقدير

بعد الحمد والثناء والشكر الموصول على نعم الله تعالى التي أفاض بها علينا جميعاً، والصلاة والسلام على من هو خير الأنام وعلى آله وصحبه أجمعين .... أتقدّم بالشكر وعظيم التقدير إلى الدكتور سامي ملحم الذي أفاض عليّ بكرمه وجوده العلمي بإشرافه على هذه الرسالة وتحمل العناء في تقديم النصح والتوجيه خلال مراحل كتابتها، فكان مثالاً للأب الراعي لأبنائه الطلاب والعالم في عطائه وتوجيهه.

وكل التقدير والاحترام لأعضاء لجنة المناقشة الدكتور سليم الزبون الدكتور محمود عطا، الذين أثروا الرسالة بما قدموه من ملحوظات قيمة، ساهمت بإخراج الرسالة على أحسن صورة.

كما أتقدم بشكري العميق، إلى أصدقائي وعائلتي الذين قدموا لي السند والعون، لإكمال هذه الرسالة وإخراجها إلى حيز الوجود.

الباحثة

حنان أبوفودة

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى الطلبة

إعداد

حنان احمد عبدالله أبو فودة

إشراف

الدكتور سامي محمد ملحم

الملخص

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى الطلبه.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس قلق الاختبار الذي تكون من (32) فقرة توزعت على أربعة أبعاد هي: البعد الانفعالي، والبعد الجسمي، وبعد التقبل الدراسي، وبعد الثقة بالذات.

تكونت عينة الدراسة من (317) طالباً وطالبة من طلاب الصف العاشر الأساسي في لواء وادي السير في مديرية التعليم الخاص في محافظة العاصمة عمان،

وقد أظهرت النتائج أن مستوى قلق الاختبار ومظاهره لدى الطلبة كان بدرجة متوسطة، وقد جاء البعد الانفعالي في المرتبة الأولى، بينما جاء البعد الجسمي في المرتبة الاخيرة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لقلق الاختبار تعزى إلى متغير الجنس، بينما أظهرت فروقا ذات دلالة احصائية تعزى إلى متغير التحصيل، لصالح الطلبة من ذوي التحصيل المنخفض.

وفي ضوء ما توصلت اليه الدراسة من نتائج. خلصت الباحثة الى التوصية بـــاجراء دراسات مستقبلية على فئات عمرية مختلفة ومتغيرات أخرى لبيان أثر قلق الاختبـــار علـــى الطلبة وتحصيلهم الدراسي.

The Relationship between Test Anxiety and Academic Achievement Among Students

Prepared by
Hanan Ahmad Abdullah Abu Fuda
Supervisor
Dr. Sami Milhem

Abstract

The objective of the study was to investigate the relationship between test anxiety and academic achievement among students in private schools- Amman private schools department in Amman Governorate- Jordan.

To achieve the objective of the study, the researcher used analytical descriptive methods as a 32 items test anxiety was developed ,distributed on the following domains: emotional, physical, academic acceptance and self confidence.

The sample of the study consisted of 317 tenth grade students selected from Wadi Assair District in private schools department in Amman.

Results of the study indicated moderate levels of test anxiety among students participating in the study, as emotional domain ranked first and physical domain ranked last. Results indicated no significant gender attributed differences, while significant differences were found due to achievement, in favor of low achievement students.

Based on the results reported in the current study, the researcher stressed the need for more attention by school counselors in the Jordanian Ministry of Education to the effects of test anxiety on students'

achievement. Another recommendation was to conduet further investigations in the relations between test anxiety and other variables.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة:

يحتل موضوع قلق الاختبار جانبا مهما في الدراسات والبحوث النفسية والتربوية الحديثة بشكل عام. وقد عرف قلق الاختبار على انه حالة نفسية أو ظاهرة انفعالية تصيب الطالب قبل الاختبار وخلاله، وتنشأ من تخوفه من الفشل أو الرسوب في الاختبار، أو التخوف من عدم حصوله على نتائج تنال الرضى من الآخرين وتوقعاتهم منه، وقد تؤثر هذه الحالة على العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتذكر والتفكير.

وتعدّ ظاهرة القلق من الظواهر العامة في هذا العصر وتظهر لدى الأفراد نتيجة لظروف الحياة المحيطة، والمفاجأت والأحداث التي يتعرض لها الفرد بحيث تختلف شدة القلق ودرجته من شخص إلى أخر، كُل حسب أهدافه وطموحاته وأوضاعه العامة. كما انها من أهم العوامل المؤدية إلى وجود القلق، كما أن الفرد لديه استعداد للقلق ليستطيع التكيف مع نفسه ومع البيئة المحيطة ولكن التطرف أثناء الشعور بالقلق يشعر الفرد باضطرابات تؤثر على حياته (أبو صايمة، 1995).

ولقد اوضحت دراسات كل من الطيب (1997) وصالح (1994)، التي أجريت في هذا المجال على حقيقة وجود علاقة ايجابية بين الدرجات المرتفعة في التحصيل الدراسي وقلق الاختبار الذي يكون في مستوى منخفض. واوضحت كذلك، بأن الافراد الذين يعانون من القلق المرتفع يتسمون بالميل الى العزلة والانطواء على ذواتهم. مقارنة مع افراد يتميزون بقلق منخفض. مما يوضح التأثير السلبي لقلق الفرد على مستوى تحصيله في مراحل التعليم المختلفة.

ويكون ذلك أكثر وضوحا عند الإناث عنه لدى الذكور. وأرجعت الدراسات هــذا الفــرق الـــى الحساسية الانفعالية الزائدة التي تتميز بها الاناث بالمقارنة مع الذكور (نصر الله، 2004)

ويرى آخرون أن قلق الاختبار يعتبر عاملا إيجابيا يؤدي الى رفع مـــستوى التحـــصيل الدراسي لدى عدد كبير من الطلبة. في حين قد يكون له تأثير سلبي على طلبة آخرين مما يؤدي الى تدني مستوى التحصيل الدراسي والمعرفي والخبرة والتكيف الاجتماعي لديهم. وبخاصة في المرحلة الأساسية التي يجد فيها الطلبة صعوبة في التعبير عما يشعرون به من شعور بـــالقلق. واذا ما نمت معرفة درجة القلق لدى الطلبة. فإنه يمكن التخطيط لخفضها وذلك من خلال العمل على الحد من أسبابها والعوامل التي تؤدي الى الوقوع فيها وزيادتها (ابو صايمة، 1995).

مما سبق يتضح أن التحصيل الدراسي للطلبة يتأثر بشكل واضح بعدة عوامل، لعل من أبرزها: مفهوم الذات الاكاديمي، وقلق الاختبار. كما أثبتت بعض الدراســـات مثـــل القرعـــان (1992) ويعقوب (1993) وصالح (1994)

بينما اشار آخرون الى وجود أسباب خارجية تؤثر على الطلبة في تحصيلهم الدراســـي من أبرزها الخبرات الأليمة التي تهدد ذات الفرد كما أشار إليها كل من جـــودري وســـبيلبيرجر (Guadry and Speielberger, 2001). وإن الأفراد الذين يمتلكون درجة عالية فـــي ســـمة القلق هم أكثر تضرراً في مواقف الاختبار، ذلك لأن المستويات العليا في القلق تؤدي بالفرد إلى فقد قدرته على السيطرة، وانخفاض التآزر والتكامل انخفاضاً كبيراً مما يؤدي إلى تدهور الأداء في الاختبار والتحصيل الدراسي. (عثمان، 2001)

ويشير القمش والمعايطة (2007) الى أن الاختبارات وخاصة الصعبة منها، تثير القلق لدى الطلبة، فيقومون باستجابات غير مناسبة نتيجة الخوف والتوتر من الفشل، أو الإحساس بعدم الكفاءة وتوقع العقاب، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى التحصيل المتدني لهم.

أما بالنسبة لقلق الاختبار فيشير كالار وهولامان (Culler & Holaman, 1980) الى ان موضوع قلق الاختبار اصبح موضوعا مهماً يؤثر على مستويات الطلبة. وقد اجريت دراسات عديدة في هذا المجال من أجل مساعدة الطلبة الذين يعانون من قلق الاختبار المرتفع لتخفيض هذا القلق ولمساعدتهم في زيادة تحصيلهم. كما يشير دانكين (Dankin, 1981) ان مستوى قلق الاختبار سواء أكان منخفضا أم كان مرتفعا فهو يؤثر على تحصيل الطلبة وخاصة مرحلة التعليم الأساسية.

إن قلق الطلبة من الاختبار يبدأ بالخوف وتزداد شدة الخوف باقتراب موعد الاختبار مما يؤدي إلى اضطرابات سلوكيه نتيجة لخوفه من الاختبار، وهذا يُشعر الطالب بالقلق من النتيجة المدرسية، ومن فشل وما ينتج عنه من ردة فعل الوالدين والمدرسين (الزواهرة، 2006)، ويشير كايا (Kaya, 2004) الى أن قلق الاختبار قد يتطور ليصبح احد اشكال المخاوف المرضية وعاملاً هاماً من العوامل المعيقة للتفوق والتحصيل الأكاديمي والتمييز بين الطلبة على اختلاف المراحل الدراسية.

وهناك العديد من الطلبة الذين يواجهون فشلا في دراستهم بسبب عدم القدرة على مواجهة مواقف الاختبارات وتحديها أثناء التقدم لها، وما يُصاحب هذه المواقف من اضطراب وتوتر وقلق يؤثر في قدرة الطالب على التكيف المناسب مع موقف الاختبار (الزواهره، 2006).

وأشار أديبي (2001) أن الاختبار يتمثل في جانبين اثنين هما: جانب الانزعاج، حيث يشير إلى العناصر المعرفية من خبرة القلق مثل توقع الفشل والانشغال بالتفكير بالذات والموقف الحالي وبحساب الوقت وفي التوابع المحتملة بالفشل، والجانب الانفعالي الذي يشير إلى التغيرات

الفسيولوجية والعاطفية بخبرة القلق كالتوتر والصداع والعصبية الزائــدة و التعــرق واحمــرار الوجه.

ويذكر فرح والعتوم والعلي (1993) أن الأفراد المتصفين بدرجات مرتفعة مــن قلــق الاختبار يقضون كثيرا من وقت الاختبار وقبله وهم في حالة من الانزعاج حول أدائهم ويفكرون في أداء الآخرين، كما يفكرون في البدائل التي يمكن اللجوء إليها في حالة فشلهم في الاختبــار، ويتكرر لديهم شعور العجز، ويتوقعون العقاب وفقدان الاحترام والتقدير وينتــابهم ردود أفعــال سلبية كالاضطرابات الفسيولوجية المختلفة. تنتج عن هذا كله نوبات من الهيجان الانفعالي ممــا يعيق الانتباه والتركيز على إجابات أسئلة الاختبار مما يؤدي إلى ضعف الأداء في مهمة الإجابة عن اسئلة الاختبار. يرى أبوصايمة (1995) أن قلق الاختبار شــكل مــن أشــكال المخــاوف المرضية ويعد عاملا معيقاً للتحصيل الدراسي لدى الطلبة على اختلاف مستوياتهم الدراسية.

وقد أشار عثمان (2001) إلى ثلاثة مستويات تحدد العلاقة بين القلق والتحصيل وهي:

1. **المستوى الأول:** حين تكون حالة القلق منخفضة بحيث تُحدث للفرد تنبيه وارتفــاع درجــة تيقظه وتزداد قدرته على مقاومة الخطر، مما يعطيه دافعاً للتحصيل والدراسة.
2. **المستوى الثاني:** في حالة القلق المتوسط يصبح الفرد أقل قدرة على السيطرة على الموقف، مما يؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل.
3. **المستوى الثالث:** في حالة القلق الشديد حيث يشعر الفرد بالانهيار مما يؤدي إلى انخفــاض درجة تحصيله الدراسي.

كما أشار القمش والمعايطة (2007) إلى وجود علاقة قوية بين قلق الاختبــار وتــدني التحصيل الدراسي، وقد فسر أبو صايمة (1995) هذه العلاقة على أساس أن قلق الاختبار يشكل

حالة من التوتر الشامل الذي يؤثر في العمليات العقلية لدى الفرد كالانتباه والتركيــز والتفكيــر والتذكر، والتي تعد من متطلبات النجاح في الاختبار، وبالتالي فإن حالة التوتر هذه تؤثر علــى تحصيل الطلبة تأثيراً سلبياً.

ويتضح مما سبق إن لقلق الاختبار اثرا على التحصيل الدراسي لدى الطلبة. مما دفــع الباحثة إلى إجراء مثل هذه الدراسة نظرا لتباين نتائج الدراسات ذات الصلة في العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي، فمن الدراسات ما أثبت الارتباط الــسالب بــين قلــق الاختبــار والتحصيل الدراسي مثل دراسة الطيب (1997) ومرسي (1992)، وصالح (1994)، ومــارش (March, 1990) والزواهرة (2006)، وبلاس وكندي (Plass and Kennedy, 2006). ومن الدراسات ما أثبت العلاقة الإيجابية بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي، دراسة أبــو زيتــون (1988)، والقرعان (1992)، وكاظم (1998)، وكاستانيد (Castaneda, 2004) حيث دلــت نتائج دراساتهم بأن الأطفال ذوي القلق المرتفع كان أداؤهم أفضل من أقرانهم من الاطفال ذوي القلق المنخفض في الموقف التعليمي السهل. وأن إحساس الباحثة من خلال خبرتها التربوية في ميدان التربية والتعليم، ومشاهداتها المتكررة لحالات الطلبة في مواقــف الاختبــارات بوجــود العلاقة القوية بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي قد أسهم في إجراء هذه الدراسة مــن اجــل الكشف عن نوع تلك العلاقة بين هذين المتغيرين وتأثيرهما على الطلبة من النــاحيتين النفــسية والأكاديمية.

مشكلة الدراسة:

إن الغرض من هذه الدراسة الكشف عن مستوى قلق الاختبار ومظاهره وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي الذين يدرسون في مدارس مرحلة التعليم الاساسي التابعة لمديرية التعليم الخاص في محافظة العاصمة عمان، وأثر متغير الجنس في قلق الاختبار لدى الطلبة عينة الدراسة.

أسئلة الدراسة:

أجابت الدراسة الحالية عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى قلق الاختبار ومظاهره لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الخاصة في عمان؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في مستوى قلق الاختبار لدى طلبة الصف العاشر الاساسي تعزى إلى متغيري الجنس والتحصيل الدراسي؟
3. هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر الاساسي من الذكور والاناث وفي المستويات المختلفة من التحصيل الدراسي؟

أهمية الدراسة:

تعود أهمية الدراسة الحالية إلى أهمية موضوع قلق الاختبار وتأثيره النفسي على أداء الطلبة وتحصيلهم الدراسي، إذ إن معرفة العوامل التي ترتبط بالقلق من شأنها أن تساعد الوالدين والمعلمين والمربين في التخطيط للمواقف التي تقلل من مواجهة الأطفال لمثل هذه الخبرة المؤلمة, وتساعد في إيجاد الظروف الملائمة لتعلمهم وتكيفهم ومساعدتهم على تطوير شخصيات سوية. لذا تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية موضوع التحصيل الدراسي، وعلاقة قلق الاختبار في مستوى التحصيل لدى الطلبة. ويمكن تلخيص أهمية الدراسة من خلال تناولها جانبين هما:

1. **الجانب النظري:**

حيث تقدم الدراسة الحالية في مجالها معارف جديدة إلى المكتبة العربية حول موضوع قلق الاختبار كونه نوعاً من أنواع القلق، وتتمثل هذه الأهمية بما يأتي:

- تحديد نوع العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى مجتمع الدراسة
- بناء مقياس لقلق لاختبار يتناسب والبيئة المحلية
- تزويد المكتبة العربية بمعارف ومعلومات وحقائق حول بعض مفاهيم الإرشاد النفسي مثل قلق الاختبار والتحصيل الدراسي والعلاقة بينهما.
- تعمل الدراسة على توظيف الأدب النظري في الكتب والدراسات في تفسير متغيرات الدراسة الحالية وهي التحصيل والجنس.

2. **الجانب التطبيقي:**

من الممكن أن تسهم هذه الدراسة إلى مجموعة من الفوائد، التي إذا أحسن فهمها وتشخيص الطلبة في ضوئها إلى تحقيق الفائدة للطلبة، وتخلصهم من قلق الاختبار التي قد يؤثر سلباً على تحصيلهم الدراسي، وتتمثل الأهمية التطبيقية فيما يأتي:

- يستفيد من نتائج الدراسة الحالية القائمون على العملية التربوية من خلال معرفة مفاهيم ومستويات قلق الاختبار في علم النفس لمساعدة على كيفية التخلص من هذا الاضطراب النفسي الذي قد يؤثر على تحصيلهم الدراسي.
- تساعد التربويين في التعرف على العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي ، لتحديد البرامج النفسية المناسبة للتخلص من هذا الاضطراب النفسي.
- تفيد هذه الدراسة المرشدين النفسيين في التعرف على مفاهيم الصحة النفسية لدى الطلبة مثل القلق وقلق الاختبار وأثره على التحصيل.
- تفيد الدراسة الحالية أولياء الأمور في الكشف عن اضطرابات قلق الاختبار، ومدى الأثر الذي قد يلحق بتحصيل الطلبة الدراسي نتيجةً لهذا النوع من القلق، ومحاولة إيجاد الأساليب التي تعمل على خفض قلق الاختبار لديهم.

مصطلحات الدراسة:

تشمل الدراسة على المصطلحات الآتية:

- **قلق الاختبار:**

يعرف قلق الاختبار على انه حالة نفسية أو ظاهرة انفعالية تصيب الطالب قبل الاختبار وخلاله، وتنشأ من تخوفه من الفشل أو الرسوب في الاختبار، أو التخوف من عدم حصوله على نتائج تنال الرضى من الآخرين وتوقعاتهم منه، وقد تؤثر هذه الحالة على العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتذكر والتفكير. ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس قلق الاختبار الذي اعد من قبل الباحثة.

- **التحصيل الدراسي:**

يعرف التحصيل الدراسي بأنه مستوى محدد من الكفاءة او الأداء في العمل المدرسي ويقاس إجرائيا بدرجات الطلبة في نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام 2009/ 2010م كمجموع كلي للمواد الدراسية، والتي تم الحصول عليها من خلال السجلات الرسمية للمدارس التي تم تطبيق الدراسة بها.

- **المرحلة الأساسية:**

وهي إحدى المراحل الدراسية المقررة من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية والتي تقسم إلى قسمين: المرحلة الأساسية الدنيا وتضم الصفوف من الأول حتى السادس، والمرحلة الأساسية العليا وتضم الصفوف من السابع حتى العاشر، وقد اقتصرت هذه الدراسة على طلبة الصف العاشر الاساسي فقط .

حدود الدراسة:

- **حدود بشرية:** عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي الذين يدرسون في مدارس مرحلة التعليم الاساسي التابعة لمديرية التعليم الخاص في محافظة العاصمة عمان في العام الدراسي 2010/ 2011م.
- **حدود زمنية:** تم تطبيق أدوات القياس المستخدمة في هذه الدراسة المتمثلة في مقياس قلق الاختبار الذي قامت الباحثة باعداده.في نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام 2009/ 2010م
- **حدود مكانية:** مدارس مرحلة التعليم الاساسي في لواء وادي السير في مديرية التعليم الخاص في محافظة العاصمة عمان.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل عرضاً للأدب النظري ممثلا في كل من:

- **قلق الاختبار:** من حيث تعريفاته وأنواعه والنماذج المفسرة له، ونظرية قلق الاختبار، والنظريات المفسرة لقلق الاختبار، واسباب قلق الاختبار، وقلق الاختبار وأثره على الأداء، وعلاقة قلق الاختبار بالتحصيل الدراسي، وأساليب وطرائق قياس قلق الاختبار
- **التحصيل الدراسي:** من حيث مفهومه، وأهميته

كما يتناول هذا الفصل الدراسات السابقة ذات العلاقة بأغراض الدراسة الحالية وهي **قلق الاختبار وعلاقته بالتحصيل الدراسي وقد تم توزيعها وفق المحاور الاتية:**

- الدراسات التي تناولت قلق الاختبار وعلاقته ببعض المتغيرات
- الدراسات التي ربطت بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي.

أولا: قلق الاختبار:

1 – المقدمة:

أشار علماء النفس إلى أن الاختبارات وخاصة الصعبة منها، تثير القلق لدى بعض الطلبة، فيقومون باستجابات غير مناسبة مثل التوتر والانزعاج والخوف من الفشل، أو الإحساس بعدم الكفاءة، وتوقع العقاب، بل تتوقف عند بعض الطلبة القدرة على الاستمرار في الموقف الاختباري وإتمام الاختبار، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى التحصيل المتدني (القمش والمعايطة، 2007).

يعد الاختبار خبرة أليمة تهدد الذات، فالأفراد الذين يمتلكون درجة عالية في سمة القلق يصبحون أقل قدرة على السيطرة، حيث يفقد السلوك مرونته وتلقائيته، مما يؤدي إلى انهيار للتنظيم السلوكي للفرد، ويستولي الجمود بوجه عام على استجاباته، كما ينخفض التآزر والتكامل انخفاضاً كبيراً؛ مما يؤدي إلى تدهور الأداء في الاختبار، والتحصيل الدراسي (Hancock, 2001). ويعد قلق الاختبار من أنواع القلق التي تناولها علماء النفس بالدراسة والتجريب، حيث إن هذا النوع من القلق يطلق عليه قلق الحالة وهو قلق خارجي المنشأ.

2 – تعريف القلق:

تعددت تعريفات علماء النفس المختلفة للقلق بتعدد المدارس والنظريات النفسية كما يلي:

فقد عرف عبد الخالق والنيال (1991) بأنه خبرة عامة ومشتركة وهو شعور عام بالرعب او بالخشية، او ان هناك مصيبة على وشك الوقوع. وعرفه اللحام (1987) بأنه استعداد سلوكي يكتسب في الطفولة المبكرة والمتوسطة ويظل ثابتا نسبيا عند الافراد في مراحل الحياة التالية. أما لازاروس وافريل Lazarus & Avreill المشار اليهما في (ابراهيم، 1995) فيشيران الى ان القلق هو انفعال مبني على تقديم التهديد تقديرا يتضمن عناصر رمزية تكهنية. وغير اكيدة . وينتج القلق عندما لا تستطيع الانظمة المعرفية ان تمكن الشخص من ان يرتبط بطريقة ذات مغزى بالعالم المحيط به. ويرى ابراهيم (1995) القلق على انه انفعال يتسم بالخوف والتوجس من اشياء مرتقبة تنطوي على تهديد حقيقي او مجهول، ويكون من المقبول احيانا ان يقلق الفرد للتحفز النشط ومواجهة الخطر. ولكن كثيرا من المواقف المثيرة للقلق لا يكون فيها الخطر حقيقيا بل متوهما ومجهول المصدر .

ويرى فرويد Freud المشار إليه في إسماعيل (2001) ان هناك نوعين للقلق هما:

- القلق العصابي: وهو عبارة عن خوف غامض غير مفهوم، ولا يستطيع الفرد ان يشعر به. او يعرف سببه، فهو رد فعل لخطر غريزي داخلي. ويتميز بمشاعر التوجس والاثارة الفسيولوجية ويكون داخليا أكثر منه خارجيا.
- القلق الموضوعي: كمرادف للخوف. وهو استجابة داخلية معقدة للأذى او الضرر المتوقع من خطر خارجي معين، اي انه يوجد موقف خطر حقيقي في العالم الخارجي يدركه الفرد بوعي على انه مهدد. وهذا الادراك للخطر يستدعي استجابة للقلق.

ومن العرض السابق لتعريفات القلق يمكن تحديد القلق من وجهات النظر المختلفة على أنه يحمل الصفات الآتية:

- انفعال سلبي يرتبط بالخوف والمخاوف الشاذة
- استجابة انفعالية متعلمة على أساس مبادىء الأشراط
- حافز يعيق الأداء او يسهله
- سمة من أكثر السمات المزاجية أهمية، وهذا فضلا عن كونه حالة تنبه شديد او نشاط فسيولوجي زائد.
- مستويات القلق المرتفعة تعيق الاداء ومستوياته المنخفضة تسهله.

3 – انواع القلق:

هناك نوعان من القلق:

أ – قلق الحالة:

وقد عرفه سبيلبيرجر Spielberger المشار اليه في (توق وعدس، 1998) بأنه حالة انفعالية ذاتية طارئة او خبرة وقتية تتذبذب او متغيرة ومرحلية من وقت إلى أخر، ومن موقف إلى أخر، يشعر فيها الفرد بالخوف وتوقع الشر والتوتر وتزول بزوال التغيرات التي تتبعها. واشار اليه (الطيب، 1997) بالقلق الموضوعي او القلق الموقفي يعتمد بصورة أساسية ومباشرة على الظروف الضاغطة. وأورد (ابراهيم، 1995) تعريف كاتل Cattell تعريفه لحالة القلق باعتبارها تتغير بحسب الظروف والمواقف وان التباين بين تلك المواقف أكثر ارتفاعا عن التباين بين الأفراد.

ب – قلق السمة:

وعرفه سبيلبيرجر (Spielberger, 1972) المشار إليه في (توق وعدس، 1998) بأنه دافع او استعداد سلوكي او ميل او سمة ثابتة نسبيا في الشخصية. ويختلف فيها الأفراد من حيث الدرجة. وتعتمد بصورة أساسية على الخبرة السابقة. وأورد الطيب (1997) تعريفا لقلق السمة على أنه قلق عصابي أو قلق مزمن. وسمة القلق استعداد طبيعي واتجاه سلوكي يجعل الفرد قلقا ويعتمد بصورة اساسية على الخبرة الماضية. بينما أشار إليه كاتل (Cattell, 1974) المشار اليه في (ابراهيم، 1995) على أنه يتغير بحسب لأفراد وأن التباين بين الأفراد أكثر ارتفاعا عن التباين بين المواقف.

4 – قلق الاختبار:

هناك تعريفات عديدة لقلق الاختبار، فقد ربط ساراسون ودرويس Sara Son & Droys المشار اليه في (شعيب، 1987) قلق الاختبار بدرجة لوم الفرد لذاته. وان كلا من القلق ولوم الذات يظهران عادة من المواقف المصحوبة بالفشل والإحباط. وقسم ليبرت وموريس Lepert & Morays المشار إليهما في (الطيب، 1997) قلق الاختبار الى الانزعاج والانفعالية وعرفا الانزعاج بأنه اهتمام معرفي للخوف من الفشل. والانفعالية بأنها ردود افعال للجهاز العصبي. وان قلق الاختبار يمثل حالة لا تظهر ولا يتم استثارتها الا اذا صادف الفرد نوعا من المواقف الاختبارية التقويمية فقط. واعتبره زهران (2005) حالة تتأثر بردود الفعل العاطفية والتي تنتج عن الاستجابات غير المناسبة للمواقف المتصلة بها. وغالبا ما يعبر قلق الاختبار عن حالة موقفية مؤقتة رهينة مثير وهو الاختبار.

وأشار عثمان (2001) إلى مفهوم قلق الاختبار، باعتباره حالة نفسية يمر بها الطالب، وتصاحبها ردود فعل نفسية وجسمية غير معتادة نتيجة لتوقعه الفشل في الاختبار أو سوء الأداء فيه أو الخوف من الرسوب ومن ردود فعل الأهل، أو لضعف ثقته بنفسه، أو لرغبته في التفوق على الآخرين، وأن قلق الاختبار هو نوع من التوتر الذي ينتاب الطالب بسبب الموقف الاختباري.

بينما أشار إليه شعيب (1987) بأنه تلك الحالة التي يصل اليها الطالب نتيجة الزيادة في درجة التوتر او الخوف من أداء الاختبار، وما يصاحب هذه الحالة من اضطراب لديه في النواحي العاطفية والمعرفية والفسيولوجية. وفرق فرج (1989) بين قلق الاختبار والقلق كسمة باعتبار الأخير سمة من سمات الشخصية أكثر استقرارا وقلق الاختبار ينشأ في موقف الاختبار

ويعد هذا الموقف منبها له. وان كان ينفي أن يوجد ارتباط بين القلق كسمة وبين قلق الاختبار خلال الاختبار .

وعرف حبيب (1991) قلق الاختبار بأنه نوع من القلق مرتبط بموقف الاختبار بحيث تثير هذه المواقف في الافراد شعورا بالخوف والهم الكبير عن مواجهة الاختبارات ويتولد قلق الاختبار في عمر مبكر نتيجة لاتجاهات المعلمين والوالدين والاطفال والاخرين. وهو شائع لدى جميع الطلبة. واعتبر يعقوب (1992) قلق الاختبار بأنه الحالة النفسية او الظاهرة الانفعالية او التوتر الشامل الذي ينتاب الفرد حينما يقف في موقف الاختبار حيث تكون قدرته موضع فحص وتقييم.

5 – النماذج المفسرة لقلق الاختبار:

وضع عدد من الباحثين عددا من النماذج التي تفسر ظاهرة قلق الاختبار وعلاقته بالتحصيل الدراسي:

أ – نموذج التداخل:

اشار ماندلر وسارسون Mandler & Sara Son المشار اليه في العجمي (2000) الى وجهة نظرهما في ان القلق يولد استجابات غير مناسبة نحو الواجبات (المهام داخل موقف الاختبارات مثل التفكير في الانقطاع عن الدراسة او الانشغال بالنجاح ... الخ) وان هذا الانشغال يتداخل مع الاستجابات المناسبة للواجب والضرورية للإنجاز الجيد في الاختبار، كما أن الطلبة من ذوي القلق المرتفع يركزون انتباههم على الأستجابات التي ترتبط بالموقف الاختباري كالاضطراب ونقد الذات. وان الاثار السيئة لقلق الاختبار بالنسبة للأداء في الاختبارات قد يكون لها تفسير يتصل بالانتباه. وان الطلبة من ذوي القلق المرتفع في

الاختبارات ينشغلون بالأمور المرتبطة بمهمة الاختبار. وهذه الاستجابات غير مناسبة لموقف أداء مهمة الاختبار.

إن نموذج التداخل الذي صاغه ماندلر وسارسون Mandler & Sara Son يفترض أن تأثير قلق الاختبار على الأداء يحدث في موقف الاختبار نفسه. وأن القلق أثناء الاختبار يحدث بتركيز تفكير الطالب على عواقب النجاح والفشل مع قدرة الطالب على ان يسترجع المعلومات المعروفة له واستخدامها بصورة جيدة.

ب – نموذج قصور التعلم:

قدم كولر وهولان (Culler & Holaman, 1980) نموذجا مفسرا لقلق الاختبار وضحا فيه مدى تأثير القدرات العقلية وسلوك الاستذكار في الإنجاز الأكاديمي عند الطلبة ذوي القلق المرتفع والقلق المنخفض في الاختبار. فالطلبة ذوو القلق المرتفع في الاختبار تكون لديهم أحيانا قدرات عقلية منخفضة وعادات دراسية غير مناسبة. ونتيجة لذلك فإن إنجازهم الأكاديمي منخفض. لذلك، فإن استجابات الانشغال الناشئة في موقف الاختبار ما هي الا نتيجة القلق المتزايد الذي يعود إلى معرفة أقل بالمواد الدراسية بسبب القدرات المنخفضة او عدم الإعداد المناسب للاختبار. مما يعني أن الطالب ليست لديه مهارات استذكارية عالية. وبالتالي لم يعد نفسه جيدا للاختبار. ويمكن أن يتعرض لدرجة عالية من الانشغال اثناء موقف الاختبار نفسه ومن ثم يكون لديه انتباه أقل لمهمة الاختبار.

ج – نموذج تجهيز المعلومات:

أشار كل من بنيامين وماكلاتشي وهولنجر (Benjamin, McClatchy, and Holinger, 1981) الى أن الطلبة ذوي قلق الاختبار المرتفع يعانون من مشكلات في تعلم المعلومات او تنظيمها او مراجعتها قبل الاختبار، وهذا يعود الى اعتمادهم على الحفظ. او

استدعاء هذه المعلومات في موقف الاختبار ذاته. ومن ثم فان تحصيلهم الدراسي المنخفض يعود سببه الى قصور في عملية الترميز او تنظيم المعلومات واستدعائها في موقف الاختبار. لــذلك، فإن مستوى قلق الاختبار عند الطلبة يختلف باختلاف استراتيجيات الترميز المستخدمة لــديهم. وإن الطلبة الذين لديهم قلق مرتفع في الاختبارات يكون أسلوب الاستذكار والعــادات الدراســية عندهم خطأ. مما يؤدي الى انخفاض في مستوى التحصيل الدراسي. نتيجة قصور فــي تنظــيم المعلومات لديهم. وتكون قدرتهم على ترميز المعلومات سطحية. ويجدون صعوبة في تــشفير واستدعاء المعلومات في موقف الاختبار الذي تكون نتيجته تدني مستوى تحصيلهم الدراسي.

6 – نظرية قلق الاختبار:

اورد الوحش (2007) في معرض حديثه عن قلق الاختبار ان عالم الفسيولوجيا الروسي الكسندر لوريا كان اول من تنبه الى ظاهرة الفروق الفردية في قلــق الاختبــار عــام 1932 . وصنف الطلبة الى فئتين هما:

- طلبة مستقرون: وهم الطلبة الذين يبقون على هدوء نسبي ولا يتأثرون بمواقف الاختبار
- طلبة غير مستقرين: وهم الطلبة الذين لا يبقون على هدوء نــسبي بــل يبــدون انزعاجــا ويصبحون مهاجمين ومشوشي الأفكار قبل الاختبار واثناءه.

وفي أوائل الخمسينات من القرن الماضي بدأت دراسات جادة لقلق الاختبار. فــصمم ماندلر وساراسون (1952) المشار اليه في (الهاشمي، 2003) اداة للتمييز بين الطلبة ذوي قلق الاختبار المرتفع والطلبة ذوي قلق الاختبار المنخفض وفي عام (1960) قــام البــرت وهــابر المشار اليه في (شعيب، 1987)(جابر، 1986) بدراسة للتمييز بين نوعي قلق الاختبار: القلق الميسر الذي يعمل كدافع للطلبة يدفعهم إلى تهيئة انفسهم وبذل جهد اقصى لمواجهــة مواقــف

الاختبار. والقلق المعيق الذي يضعف أداء الطلبة وتحصيلهم لأنهم يتعرضون إلى الاضـــطراب الذي يحول دون تركيزهم ويعرقل تنظيمهم لأفكارهم.

وتؤكد العديد من الدراسات (عبد الخالق والنيال، 1991) انه في الوقت الذي يبتعد فيه الطلبة عن موقف الاختبار، فإنهم يستطيعون استرجاع معلوماتهم بسهولة ويسر. وإن انخفـــاض تحصيلهم الدراسي يرجع الى تأثير التداخل المعرفي مما يصيب العمليات العقلية لهؤلاء الطلبـــة ببعض التشويش والاضطراب. ولهذا، قامت نظرية قلق الاختبار بصفة أساسية علـــى نمـــوذج التداخل حيث ينظر هذا النموذج الى ان قلق الاختبار يؤدي الى استجابات غير متصلة بالمهمـــة داخل موقف الاختبار حيث يتركز تفكير الطالب على الانشغال الذاتي كالتفكير فـــي النجـــاح او الفشل وما يتبعه من مواقف او التفكير في ترك الدراسة.

7 – وجهات نظر علماء النفس المفسرة لقلق الاختبار:

حاول المنظرون تفسير قلق الاختبار وعلاقته بالتحصيل الدراسي:

أ – وجهة نظرية التحليل النفسي:

تنظر مدرسة التحليل النفسي إلى قلق الاختبار باعتباره رد فعل يقوم به الفرد حينمـــا تغزو عقله خيالات غير مقبولة صادرة من اللاشعور الجمعي، أما نموذج معالجة المعلومات فقد قدم تعريفنا لقلق الاختبار يفيد في تفسير وتحليل موقف قلق الاختبار، فقلق الاختبار وفق هـــذه النظرية هو قصور يعود إلى مشكلة في تعلم المعلومات، أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الاختبار، أو استدعائها أثناء الاختبار.

ويمثل القلق النفسي أحد المفاهيم الرئيسة في المدرسة التحليلة لنفـــسية, تتطـــور هـــذه الحالة من خلال الصراع بين (الهو والأنا الأعلى) في محاولة كل منهما السيطرة على الطاقـــة النفسية المتوافرة (Corey, 2005)، ويعد فرويد (Freud) من أكثر علماء الـــنفس اســـتخداماً

لمصطلح القلق، إذ يرجع شيوع هذا المصطلح في جزء كبير منه إلى فرويد ، وينظر فرويد (Freud) المشار إليه في (القمش والمعايطة، 2007) الى أي نوع من أنواع القلق الذي يصيب الفرد هو بمثابة إنذار للصراع الحاصل بين منظومة أبعاد الشخصية الإنسانية (الهو، والانا، والانا الأعلى) ومتطلباتها وحاجاتها. كما يرى كفافي (2005) أن مشاعر قلق الاختبار عندما يشعر بها الفرد تعني أن دوافع (الهو) تقترب من منطقة الشعور والوعي، وتوشك أن تنجح في اختراق الدفاعات التي عملت (الأنا) بالتعاون مع (الأنا الأعلى) على كبتها، وعلى هذا تقوم مشاعر القلق بوظيفة الإنذار للقوى الدفاعية ممثلة بالأنا والانا الأعلى لتحشد مزيداً من القوى الدفاعية لتحول دون المكبوتات.

واشار كل من كفافي وصلاح الدين وورومي (1990) الى ان فرويد قد عرف القلق على انه عملية من عمليات اللاشعور . حيث يكون الفرد على وعي بمصدره الحقيقي الذي تمتد جذوره الى تجارب الطفولة المبكرة . وقسم فرويد القلق الى أنواع ثلاثة هي:

1. **القلق الموضوعي (قلق الواقع):** الذي ينشأ من مصادر خطر حقيقية او مثيرات خارجية في البيئة
2. **القلق العصابي:** يرجع الى عامل خارجي، وينشأ نتيجة محاولة المكبوتات الإفلات من اللاشعور والنفاذ الى الشعور والوعي.
3. **القلق الاخلاقي:** مصدر هذا القلق هو الخوف من تجاوز المعايير الاجتماعية والاخلاقية وما يترتب عليه من شعور بالاثم والخزي والخجل.

إلا إن هورني Horne المشار اليها في (الهنداوي والزغول والبكور، 2001) اضافت نوعا رابعا من القلق وهو القلق الاساسي الذي أرجعته الى العداوة التي تتولد من الطفل نتيجة للخبرات المهددة لأمنه التي يمارسها الوالدان معه. مثل العقاب غير العادل او السخرية . ونتيجة لذلك فإن مشاعر العداوة التي يتسبب فيها الوالدان لا تبقى منعزلة وانما يعممها الطفل الى العالم كله وبذلك يعايش قلقا أساسيا.

ب – وجهة النظر البيولوجية:

تفترض وجهة النظر البيولوجية أن هناك اضطراباً بيولوجياً أو كيميائياً يسبب قلق الاختبار، وهذه الاختلالات الفسيولوجية مرتبطة بنهايات الأعصاب والمستقبلات في الجهاز العصبي المركزي التي تصنع وتستقبل الرسائل الكيماوية التي تنبه وتستثير المخ (القمش والمعايطة، 2007). ويؤكد أولتمانز وثوماس (Oltmanns & Thomas, 1998) على دور الجهاز العصبي المركزي، والعامل الوراثي لاضطراب قلق الاختبار. فقد يكون قلق الاختبار ردة فعل غير متعلمة والتي تنشط من اختلال الوظيفة البيوكيمائية للدماغ، كما يشير إلى دور الجينات الوراثية في الإصابة بقلق الاختبار كنوع من أنواع القلق العام.

ج – وجهة النظر السلوكية:

تشير وجهة النظر السلوكية الى أن قلق الاختبار هو نوع من أنواع القلق مكتسب من خلال عمليات الاشراط المختلفة، وهذا القلق يولد الخوف المكتسب ويؤدي إلى السلوك الهروبي أو التجنبي، وبالتالي يعدّ النجاح في سلوك القلق من خلال القدرة على خفض مستواه ، وتنظر المدرسة السلوكية إلى قلق الاختبار على أنه سلوك متعلم من البيئة التي يعيش وسطها الفرد تحت شروط التدعيم الإيجابي والتدعيم السلبي. و أن قلق الاختبار ما هو الا انفعال انستاني ظهر منذ القدم كرد فعل طبيعي، وكوسيلة دفاع تكيفية تجاه المواقف التي يصادفها الانسان وتتسم بالخطر (العناني، 2005؛ شعيب، 1987).

د – وجهة النظر الإنسانية:

يؤكد أصحاب وجهة النظر الإنسانية على أن قلق الاختبار يمثل خوفاً من المـستقبل، وما قد يحمله المستقبل من أحداث قد تهدد وجود الإنسان أو تهدد إنسانيته (غيث، 2006) ، وان الفرد يهدف دائما الى تحقيق حياة راقية ويشعر بالسعادة بالقدر الذي يحقـق ذاتـه (حميـدان، 1988). وبين كفافي وصلاح الدين وروبي (1990) ان القلق الوجودي ينشأ عند الفرد اذا فشل في معرفة مغزى وجوده والهدف من حياته. بينما يشعر بالضيق والتوتر التوتر النفسي اذا مـا فشل في تحقيق ذاته.

هـ – وجهة النظر المعرفية:

ذهب أصحاب وجهة النظر المعرفية في تفسير قلق الاختبار وأنواع القلق الأخرى إلى معتقدات الفرد وأفكاره الخطأ نحو الاختبار، باعتبارها تلعب دوراً حيوياً في توليد مشاعر القلق نحو الاختبار (المرزوقي، 2007) . وهم يعتقدون أن الطالب الذي يعاني من قلق الاختبار يعاني من خلل إدراكي خطير. فيشعر الشخص الذي يعاني من القلق بـأن الرسـوب مـن الاختبـار والإخفاق فيه سيعرضه إلى الفناء الذي يتربص به في كل مكان، وأن عالمه سينهار فـي أيـة لحظة، وهو عاجز عن دفـع الكـوارث. كمـا يبـين أولتمـانز وثومـاس (Oltmanns & Thomas,1998) أن هذه النظرية تركز في تفسيرها للقلق على اعتبار أن الفرد لدية أنماط من التفكير تسبق المواقف التي يتعرض لها تكون هذة الأفكار سلبية مشوهه وخطأ، بحيث يبالغ في تقدير خطورة المواقف، بالتالي يميل الفرد إلى التقليل من قدرته على مواجهة هذه المواقف.

و – وجهة النظر الجشطالتية:

يرى أصحاب وجهة النظر الجشطالتية أن القلق يعبر عن عدم تطابق بين مفهوم الـذات والخبرة. فاذا مر الفرد بخبرة ما، فإنه يحاول أن يدمجها في ذاته. ولكن ربما لا تتفق هذه الخبرة مع شروط الأهمية عند الفرد، وبذلك، فإنه لا يستطيع أن يرمز لهذه الخبرة بدقة فـي الـوعي ويحاول تجنبها او رمزها بشكل مشوه، ونتيجة لذلك، فإن حيل الدفاع تكون وسيلة لتجنب القلق الذي ينشأ عن عدم تطابق الخبرة ومفهوم الذات الأكاديمي. (العجمي، 2000).

8 – الأسباب المؤدية إلى قلق الاختبار:

أشار الباحثان (عبد الغفار، 2004؛ ومسيحة، 1997) الى عدد من الأسباب التي تؤدي الى قلق الاختبار من أبرزها:

- عجز الطالب عن فهمه لدروسه واستيعابها وضرورة نجاحه تحـت رحمـة مدرسـية لتخليصه من توتره.
- رفض او تهديد او عقاب المدرس للطالب عند إفـصاحه عـن عـدم فهمـه لدروسـه واستيعابها.
- اجبار الطالب قسرا على ان يتم الاختيار في وقت لا يكون فيه الطالب مستعدا للاختبار من حيث فهمه واستيعابه وتمكنه من الدروس.
- توقع الفرد الفشل في الاختبار أو سوء الأداء فيه أو الخوف من الرسوب ومن ردود فعل الأهل أو لضعف ثقته بنفسه أو لرغبته في التفوق على الآخـرين أو ربمـا لمعوقـات صحية.
- تعزيز الخوف من الاختبارات من قبل الأسر وفق أساليب التنشئة التقليدية التي تستخدم العقاب مما يؤدي إلى خوف الطالب من النتائج السلبية .

- الشعور بان الاختبار موقف صعب يتحدى الإمكانات والقدرات وأن الطفل غيــر قــادر على اجتيازه أو مواجهته وتنبؤه المسبق بمستوى تقييمه من قبل الآخرين والــذي قــد يتوقعه (التقدير السلبي لقدراته).
- تدني مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة
- عدم الاستعداد الجيد للامتحان.
- انخفاض المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة
- انخفاض دافعية الطالب
- تذكير الطالب بعدد مرات الفشل التي تعرض لها من قبل
- الأفكار والتصورات الخطأ عن الاختبار وما يترتب عليه من نتائج .
- الخبرات السيئة السابقة المتعلقة بمواقف مماثلة من موقف الاختبارات
- أهمية التفوق التحصيلي بالنسبة للطالب بالإضافة إلى ضغط الأسر الزائد على الطالب.
- استخدام المعلمين الاختبارات كوسيلة للعقاب في بعض الأحيان.

كما أشارت العناني(2005) الى أسباب أخرى لقلق الاختبار تعود إلى جوانب مهمة من الممكن تلافيها ومعالجتها لدى الطالب، كالحالة النفسية، وصعوبة مادة الاختبار والافكار السلبية التي يحملها الطالب تجاه الاختبار ومادته ، وكذلك إلى أساليب المقارنة المختلفة التي يقارن بها الطالب نفسه مع غيره من الطلبة، وتكمن هذه الأسباب في الآتي:

- اعتقاد الطالب انه نسي كل ما درسه وتعلمه خلال العام الدراسي.
- نوعية الأسئلة وصعوبتها.

- عدم الاستعداد أو التهيؤ الكافي للامتحان.
- ضعف الثقة بالنفس.
- ضيق الوقت لامتحان المادة الواحدة.
- التنافس مع أحد الزملاء والرغبة القوية في التفوق عليه.

وتحدث زهران (2005) عن أثر العوامل الوراثية التي تختلط بالعوامل البيئيـة فـي الإسهام في ارتفاع مستوى قلق الاختبار، حيث الشعور بالتهديد الـداخلي أو الخـارجي الـذي تفرضه بعض الظروف البيئية, والتوتر النفسي الشديد, والمخاوف الشديدة في الطفولة المبكـرة, والتي تعود الكبت بدلا من التقدير الواعي لظروف الحياة والإحباط, إلى جانب المشكلات التـي حدثت له في مراحل عمره المتتابعة, ومشكلات الحاضر التي تنشط ذكريات الـصراعات فـي الماضي, والطرق الخطأ في تنشئة الأطفال مثل القسوة والتسلط والحماية الزائـدة والحرمـان , والتعرض إلى الحوادث والخبرات الحادة.

9 – مستويات قلق الاختبار:

أشار الباحثون (زهران، 2005؛ وعوض، 2004) إلى عـدة مـستويات مـن قلـق الاختبار، تبدأ هذه المستويات من قلق الاختبار الطبيعي الذي يصيب كـل فـرد يمـر بخبـرة الاختبار، ويعد مظهراً من مظاهر الصحة النفسية للفرد، وينتهي بقلق الاختبار المرضي الـذي يعد تهديداً لحصة الفرد النفسية ويؤثر على سلوكه الدراسي وتحصيله العام وأدائه في الاختبار، مما يؤدي إلى الإخفاق في الاختبار، والتأثير على التحصيل العام للطالب، وأحياناً كثيرة تتعدى هذه الظاهرة المرضية لتؤثر على سلوك الفرد الاجتماعي وصحته الجسمية، وهذه المـستويات كما يأتي:

1. **قلق الاختبار الطبيعي (المفيد):** يكون فيه مستوى القلق منخفضا ويعد دافعا ايجابيا مطلوباً لتحقيق الدافعية نحو الإنجاز والتحصيل، وهو المستوى الشائع عند معظم الطلبة.
2. **قلق الاختبار غير المفيد:** وفيه يكون مستوى القلق المرتبط بالاختبار مرتفعا عند الفرد بشكل غير طبيعي أو منطقي ويسبب الكثير من التوتر والاضطراب وعدم الراحة كما يعيق من مقدرة الفرد على أداء مهماته الأكاديمية والعقلية وهذا المستوى من القلق الأكثر شيوعا.
3. **قلق الاختبار الضار:** وهو مستوى متقدم من قلق الاختبار لا يؤثر فقط على انجاز نشاط معين كالاختبار مثلا، وإنما يتعدى تأثيره الجوانب الاكاديميه في الحياة ليشمل الجوانب الأخرى، وهذا النوع يحتاج إلى معالجة من قبل الأطباء ومعالجين نفسيين ربما تستغرق وقتا طويلا .

وذكر عوض (2004) أن قلق الاختبار ينتج عن إدراك خطر الاختبار والإخفاق فيه، ويكون للقلق في هذه الحالة وظيفة الاستعداد لمقابلة هذا الخطر والتغلب عليه أو تجنبه.

وفي هذا الصدد فقد بين بني مصطفى (2004) مستويين لقلق الاختبار، وحالة الفرد في كل مستوى وهما:

1. **القلق الطبيعي (السوي):** وهو الذي يكون إيجابيا للفرد، ويعد حدوثه ضرورياً في حياة الإنسان، ويعتبر بمثابة الحصانة وخط الدفاع الذي لا يمكن أن يتخلى عنه الفرد ولا يعيش بدونه، ولولا هذا القلق لكان الإنسان متبلد الإحساس، ويعد أساس تقدم حياة الفرد الشخصية وإبداعه في العملية التعليمية. وهذا النوع من القلق يدفع الإنسان بشكل إيجابي نحو الأمام في اتجاه الإبداع والتفكير. لذا تكون المعاناة دافعا نحو المتعة والراحة.

2. **القلق المرضي (غير السوي):** وعلى الصعيد الآخر يكون القلق سلبيا ويعود على صاحبه بالمرض والاضطرابات النفسية، حيث يلاحظ على الفرد الانفعالات غير السارة والشعور بالتهديد وعدم الاستقرار والإحساس بالتوتر والشد وخوف دائم لا مبرر له، مع الخوف من المستقبل والمجهول، وكذلك الاستجابة المسرفة في الخوف للمواقف العادية في الحياة.

10 – أعراض قلق الاختبار:

إن الطالب الذي يمر بخبرات الاختبار، ويعاني من القلق الناتج عن الاختبار فإن الكثير من الأعراض التي تلازمه مع هذا القلق، وهذه الأعراض غير مقتصرة على الجانب النفسي فقط، بل تقسم إلى عدة أعراض ومظاهر، ويمكن تقسيمها إلى قسمين هما كما يأتي:

أ – القسم الأول: الأعراض الفسيولوجية:

وهي الأعراض الناتجة عن زيادة نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي (السمبثاوي) وزيادة إفراز هرمون الأدرينالين والنور أدرينالين من الغدة الكظرية، ومنها أعراض عامة وتشمل الضعف العام ونقص الطاقة الحيوية والنشاط والمثابرة, وتوتر العضلات, والنشاط الحركي الزائد, وارتعاش الأطراف وبرودتها وسرعة معدل النفس وضربات القلب، وما يصيب المعدة من اضطراب وعسر الهضم وكثرة التبول وشعور الفرد بالأرق وعدم القدرة على النوم وكذلك الإحساس بالألم في الظهر أو الرقبة أو الاكتئاب, وكثرة تصبب العرق وإصابة الإنسان بعدم الرؤية الواضحة،والإحساس بالاختناق وفقدان الشهية وتخبط سلوك الفرد، وعدم القدرة على إحداث التوازن بين ما يقوم به من أعمال وإصابة الإنسان بالصداع (زهران, 2005).

ب – القسم الثاني: الأعراض النفسية:

وتشمل القلق العام والقلق على الصحة والعمل والمستقبل, والعصبية والتوتر العام وعدم الاستقرار, والشك والارتباك والاكتئاب والتردد في اتخاذ القرارات, وضعف التركيز وشرود

الذهن (زهران, 2005)، ومن الأعراض النفسية أيضا عدم القدرة على التركيز والانتباه والإحساس بالعجز وعدم القدرة على القيام بدوره في الحياة،والهروب من مختلف المواقف وعدم الرغبة في ممارسة الحياة وفقدان الثقة بالنفس والطمأنينة الانفعالية وتوقع حدوث الأذى فضلا عن الشعور بالخوف الشديد (إسماعيل،2001).

واشار باديسكي وغرينبرغر (2001) إلى أعراضاً للقلق توافق التصنيف المذكور آنفاً، وتشمل هذه الأعراض أربعة مظاهر تصيب الفرد المعرض إلى خبرة قلق الاختبار، وهي كما يأتي:

1. **الأعراض الجسدية** والتي تبدو في تعرق اليدين وتوتر العضلات وتسارع دقات القلب وتورد الخدين والدوار في الرأس بعض الأحيان.
2. **الأعراض المعرفية** كالمبالغة في تقدير الخطورة، والمبالغة في الخوف من قلة المساعدة المتاحة, وهموم وأفكار تتعلق بتوقع الكوارث.
3. **الأعراض السلوكية:** وهي المتمثلة بتجنب الظروف التي يمكن أن يحدث فيها القلق، ومغادرة الأماكن التي يبدأ فيها ظهور القلق، و محاولة القيام بالأعمال بشكل كامل لا خطراً فيها أو محاولة السيطرة على الأحداث لمنع الخطر.
4. **الأعراض الانفعالية:** والتي تظهر في العصبية، والنزق، والقلق، والذعر، وهذه الأعراض الجسدية والسلوكية والمعرفية التي يشعر بها الإنسان تعتبر شكلا من أشكال الاستجابات المتعلقة بالقلق والتي تسمى الهجوم أو الفرار أو الجمود ويمكن لهذه الاستجابات أن تكون صحيحة تكيفيا عندما نواجه خطرا ما، إلا أنها قد تكون غير مساعدة عندما تكون مبالغاً فيها وغير متناسبة مع المثير.

11 – قلق الاختبار وأثره على الأداء:

إن العلاقة التي تربط بين قلق الاختبار والأداء قد تكون عكسية، اذا زاد القلق على حـد يفوق دافعية الفرد، فيقلل الأداء ويسمى القلق حينئذ بالقلق المعطل، أما المستوى المعتـدل منـه فيعتبر أمرا طبيعيا ولا يؤثر كثيرا على أداء الفرد . خاصة في مواقف الاختبار. ويسمى حينئذ بالقلق الميسر. والطلبة ذوو المستويات المنخفضة من قلق الاختبار يبـدون أداء حـسنا عنـدما يجدون أنفسهم أمام تحدٍ لنوع العمل الذي يقومون به. عكس الطلبة ذوو المستويات العليا لقلـق الاختبار الذين يبدون سوءا في الأداء تحت نفس الظروف (عبد الخالق والنيال، 1991).

وأشارت الدراسات ذات العلاقة بقلق الاختبار (كاظم، 1998) (عبادة والزهار، 1987) (الطيب، 1997) الى وجود علاقة بين قلق الاختبار والأداء والتحصيل الدراسي. وان ردود فعل القلق عند ذوي المستوى المرتفع من قلق الاختبار تؤثر على أدائهم.

12 – علاج قلق الاختبار:

على الرغم من صعوبة علاج قلق الاختبار، إلا انه أكثر الأمراض النفـسية اسـتجابة للعلاج، إذ يمكن علاجه بإزالة الأسباب التي أدت إليه، ويمكن أن يعالج بالأساليب الآتية: وذلك تبعاً لأسلوب العلاج والاتجاهات النظرية التي ينتمي إليها المعالج، لذا يمكن الإشارة إلى عـدة أساليب في علاج قلق الاختبار تبعاً للاتجاهات النظرية المفسرة، وهي كما يأتي:

1. العلاج الطبي:

يتبع هذا المنهج العلاجي أصحاب الاتجاه البيولوجي في تفسير قلق الاختبـار، حيـث يعتمدون العلاج الطبي في حالات القلق المختلفة ومنها قلق الاختبـار، ويـستخدمون العقـاقير والأدوية والمسكنات المختلفة التي تسمى بالمطمئنات الـصغرى, وكـذلك عـلاج الأعـراض

المصاحبة للقلق مثل الأرق وفقدان الشهية، ويجب عدم الإسراف في استخدام العقاقير المهدئة حتى لا يحدث إدمان لدى المريض لهذه العقاقير (الداهري,2008). ويرى القمش والمعايطة (2007) أن الأطباء أصبحوا أكثر دقة وتطوراً في اختيارهم أدوية الطب النفسي، وتم عمل العديد من الأدوية الفعالة في التخفيف من أعراض قلق الاختبار والأنواع الأخرى من القلق العام، ومن هذه الأدوية كابحات الأمينات، ومضادات الاكتئاب الدائرية، وبنزوديازيين.

2. العلاج السلوكي:

يرى أصحاب الاتجاه السلوكي أن القلق عادة أو فعل منعكس شرطي خطأ ومن أجل إزالة القلق أو إضعافه، والعلاج السلوكي يتضمن طرأئق عديدة من العلاج، ويشمل وسائل مختلفة، إذ تقوم على أساس الافتراض بإن الإنسان يتعلم أو يكتسب الاستجابات بطريقة شرطية، وطرائق العلاج تحاول أن تعكس العملية، فهي بالتالي وسائل نمو تمحو التعلم أو تعيد تعلم استجابات تكون أقرب إلى الإستجابات السوية (القمش والمعايطة، 2007).

ويرى أبو الخير (2001) أن المريض وفقاً للاتجاه السلوكي يُعرّض إلى تجارب صناعية مفتعلة وهو في حالة استرخاء تام أو تحت تأثير العقاقير المهدئة، ثم يعرض إلى نفس الحالة التي تبعث القلق في نفسه وبدرجة أقل حتى يحدث تعلم عند المريض مفاده احتمال ذلك الأمر المسبب للقلق أو الخوف بصورة متدرجة حتى يتم تجاهله أو عدم الاكتراث به.

وهنالك عدة طرق سلوكية تهدف إلى التقليل من القلق ومن هذه الطرق ما يستغل الفوائد الإيجابية للاسترخاء والتي تستند إلى أن حالة الاسترخاء تتعارض في طبيعتها مع حالة القلق فإذا تم إحداث الأولى لم يكن هنالك مجال بفعل الثانية. ومن الطرق السلوكية الأخرى ما يهدف إلى تعويد الفرد على مواجهة مواقف مقلقة والتمرين على حلها أو السيطرة عليها. ولهذا الأسلوب العلاجي فائدة وقائية إذا ما طبق على الأطفال والأحداث مما يعودهم على مواجهة المواقف الداعية للقلق في مستقبلهم والتغلب عليها (كمال، 1989).

3. العلاج التحليلي:

لقد اهتم فرويد بدراسة ظاهرة القلق التي كان يشاهدها في معظم حالات الأمراض العصابية التي كان يعالجها، وينتهي فرويد في تفسيره لهذه الظاهرة في أنها تنشأ نتيجة للكبت الجنسي، فحينما تمنع الرغبة الجنسية من الإشباع يتحول هذا النقص إلى قلق، ولكن تشير الدراسات ان فرويد غير من نظريته بعد ذلك وأصبح القلق هو سبب للكبت وبهذا أصبح القلق من أهم الأسباب في نشوء الأمراض العصابية، ويتم العلاج وفق هذه النظرية من خلال علاج تبصيري طويل الأمد موجه نحو تكوين الطرح الذي يسمح حينئذ بإعادة العمل في مشكلة النمو وحل الأعراض المرضية (نجاتي، 2004).

4. العلاج المعرفي العقلاني:

ويتمثل هذا النوع من العلاج بمساعدة المسترشد في التخلص من الأفكار اللاعقلانية غير المنطقية حول الاختبار ونتائجه واستبدالها بأفكار واتجاهات عقلانية (جرادات، 2006)، ويرى أن المسلمة الأساسية التي تقوم عليها نظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي هي أن كثيراً من المعاناة الانفعالية تعزى إلى الأساليب اللاتكيفية التي يدرك بها الأشخاص العالم من حولهم، ويشكلونه في أطر أو تراكيب معرفية غير ناضجة أو غير سليمة إلى الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية التي تحكم نظرتهم إلى أنفسهم ونظرتهم إلى الآخرين و نظرتهم إلى العالم والمستقبل، لذا يرى إليس وهاربر (Ellis & Harper, 1999) أنه من الواضح جدا أننا لا نتأثر بالحقائق بل نتأثر بتفسير الحقائق، ومن شأن هذه المعتقدات اللاعقلانية أن تقود إلى مشاكل نفسية سلبية وطرق سلبية للتعامل مع العالم المحيط. فمهمة المرشد كما يرى كوري (Corey, 2005) تكمن في تفنيد أفكار المسترشد اللاعقلانية واستبدالها بأفكار عقلانية ومنطقية، ثم تدريبه على مواجهة التحديات في المستقبل، لكي يصبح أكثر عقلانية ومنطقية إتجاه الأحداث.

وبهذا، فإن العلاج وفق هذه النظرية يقوم على تغيير أو دحض الأفكار السلبية عن الاختبار واعتباره موقفا أو محكا يمر به للتعرف على قدراته وإمكاناته وخبراته المعرفية ومهاراته وأيضا اعتباره وسيلة لمعرفة مدى ما تحقق من تقدم في مستوى تحصيله الدراسي.

13 – توجيهات إرشادية لعلاج قلق الاختبار:

قلق الاختبار حالة نفسية انفعالية قد يمر بها الطفل وتصاحبها ردود فعل نفسية وجسمية غير معتادة نتيجة لتوقعه الفشل في الاختبار أو سوء الأداء فيه أو الخوف من الرسوب ومن ردود فعل الأهل أو لضعف ثقته بنفسه أو لرغبته في التفوق على الآخرين أو ربما لمعوقات صحيه.

1. التوجيهات المتعلقة بالطالب نفسه:

هناك مجموعة من التوجيهات التي ينصح الطالب القيام بها؛ ليقي نفسه من الوقوع في مشاكل قلق الاختبار، ويعالج نفسه إذا وقع ضحية هذه الاضطراب النفسي، ومن هذه التوجيهات الخاصة بالطالب ما يأتي (العناني،2005):

- إذا كان الطالب يخاف نسيان بعض ما درسه وتعلمه فلا يقلق فإنه وهم أو حالة نسيان مؤقتة؛ لان كل ما تعلمه سجل في الذاكرة وخاصة إذا كان قد استخدم عادات الدراسة الحسنة وعند استدعاء أية معلومة قد درسها الطفل مسبقا للإجابة عن سؤال ضن أنه لا يعرف الإجابة عنه فلا داعي للقلق أيضا لأن الذاكرة تقوم بإصدار التعليمات لليد بكتابة الإجابة الصحيحة.

- أما إذا كان القلق من صعوبة الأسئلة أو نوعيتها (مقالية أو موضوعية أو غيرها) فينبغي أن يضع الطالب في ذهنه بأن الأسئلة مدروسة وموضوعة من قبل لجان مختصة مراعية وبشكل دائم لدى وضعها الأسئلة مستوى الطالب المتوسط.
- لا بد وان الطالب قد واظب على الدوام والحضور منذ بداية العام الدراسي وناقش مع المعلم أو المدرس في غرفة الصف ودرس كل دروسه بانتظام بكل ما يتوجب عليه من وظائف وواجبات إذا فالطالب يجب أن يكون مستعدا ولديه الجاهزية للامتحان على مدار العام الدراسي كله، وليس فقط في الفترة القصيرة التي تسبق الاختبارات مباشرة.
- يجب أن يعرف الطالب بأنه له القدرات العقلية نفسها التي يملكها أو يتمتع بها الآخرون فالاسترسال وراء انفعالات الخوف والتشنج والتوتر وفقدان الثقة بالذات يؤثر سلبا على مستوى أدائه في الاختبار وبالتالي على تحصيله العلمي.
- على الطالب أن يعرف أن الوقت المخصص للاختبار كافٍ لقراءة الأسئلة أكثر من مرة والإجابة عنها جميعها.
- على الطالب أن يعلم أن هناك فروقا فردية بينه وبين أقرانه الأطفال الآخرين فإذا كان زميله يتفوق عليه في قدرة عقلية فإنه ربما يتفوق عليه أو يتميز في قدرات أو نواح أخرى .

2. التوجيهات المتعلقة بالمدرسة:

هناك مجموعة من التوجيهات التي يمكن استخدامها في توجيه الطالب للاستعداد للامتحان؛ ليقي نفسه من الوقوع في مشاكل قلق الاختبار، وتتم معالجته إذا وقع ضحية هذه الاضطراب النفسي، ومن هذه التوجيهات الخاصة بالمدرسة، ويجب على كل من له علاقة

بالمدرسة من معلمين ومرشد وإدارة من القيام بها، ومن هذه التوجيهات ما يأتي (العناني،2005):

- قيام المدرسين بتعزيز ثقة الطلبة بأنفسهم، حيث إن القلق والتوتر يقود الطفل إلى التشتت والنسيان والارتباك، وثقة الإنسان بنفسه تحميه من هذه الاضطرابات.
- توجيه الطلبة نحو الغذاء السليم والمنتظم، وأخذ فترات منتظمة للراحة أثناء الدراسة بغية الترويح عن النفس وتجديد الطاقة والنشاط وتحفيز الذاكرة على الاستمرار في الدراسة ومواصلة بذل الجهد بحماس ورغبة.
- تنبيه الطالب وبدقة لبرنامج الاختبار ومواعيد بدء امتحان كل مادة.
- توجيه الطالب إلى النوم المبكر ليلة الاختبار ليكون ذهنه صافيا وعقله منظما وذاكرته قادرة على التركيز بعد مراجعة بسيطة للمادة التي سيؤدي الاختبار بها في اليوم الثاني.
- تشجيع الطالب على الاستيقاظ المبكر وتناول الفطور فهو أمر ضروري واعلم أن الحرمان من الغذاء يؤثر سلبا على عمليات الحفظ والتذكر وتنظيم الأفكار لدى الطفل.
- توجيه النصيحة إلى الطلبة بعدم التبكير كثيرا في الذهاب إلى المدرسة أو المركز الذي سيقدم فيه الاختبار ولا يتأخر حتى لا يتعرض الطفل إلى التشويش والارتباك وضياع الوقت وتشجيع الطفل على الالتزام بالدخول إلى قاعة الاختبار في الوقت المحدد.
- توجيه الطالب إلى أن يبتعد عن مناقشة رفاقه في المادة التي سيمتحن فيها ولا يبحث أو يستقصي عن الأسئلة المتوقعة لأن ذلك يربك ويشوش ذهن وأفكار الطفل.
- توجيه الطالب إلى قراءة ورقة الأسئلة بدقة وبتأن أكثر من مرة حتى يتأكد من انه قد فهم المطلوب منه تماما وأن لا يتسرع في الإجابة.

3. التوجيهات المتعلقة بالأهل:

إن الأهل تقع عليهم مسؤولية كبيرة في تحقيق الصحة النفسية لأبنائهم، وذلك من خلال أساليب التنشئة الأسرية التي تمارس في البيت، ولغرض مساعدة الأهل لأبنائهم في أداء الاختبار والتخفيف من حدة قلق الاختبار ينبغي على الآباء والأمهات العمل على :

- توفير جو عائلي يتسم بالاستقرار والهدوء والشعور بالطمأنينة.
- محاولة إخفاء مظاهر الخوف والقلق من الاختبارات أمامهم، وتهيئة الأبناء على مدار العام الدراسي لاستقبال فترة الاختبارات بشكل طبيعي.
- الحرص على تدعيم ثقتهم بأنفسهم وحثهم على المثابرة دون تـوبيخ أو ضـغط؛ حتـى لا يضعف ثقتهم بأنفسهم مما يؤدي إلى المزيد من القلق والخوف والإحباط.
- عدم المبالغة في وصف قدرات الأبناء وإمكاناتهم وطموحاتهم وخاصة أمام الآخرين ويفضل التعامل مع قدراتهم بموضوعية.
- الامتناع عن المقارنة بزميل أو قريب متفوق بشكل يحبطهم ويعيق إنجازهم
- محاولة عدم فرض طموحات الأهل على الأبناء دون النظر إلى ميولهم ورغباتهم وإمكاناتهم بل يجب مراعاة هذه الميول والرغبات والإمكانات.

ثانيا: التحصيل الدراسي:

1 – المقدمة:

يعد التحصيل الدراسي معيارا أساسيا يمكن في ضوئه ومن خلاله تحديد المستوى الأكاديمي للطلاب، والحكم على النتائج كما وكيفا للعملية التربوية بالإضافة إلى ما تحدثه هذه العملية من آثار في تكوين وتشكيل شخصية التلاميذ.

ومما لاشك فيه أن التحصيل الدراسي يجعل الطالب يتعرف على حقيقة قدراته، وإمكاناته، فوصوله إلى مستوى تحصيلي مناسب، يبث الثقة في نفسه ويعزز مفهومه عن ذاته، ويبعد عنه القلق والتوتر، مما يقوي صحته النفسية، أما فشله في التحصيل الدراسي، فإنه يؤدي إلى فقدان الثقة بالنفس والإحساس بالإحباط والنقص، كما يؤدي إلى التوتر والقلق، وهذا من دعائم سوء الصحة النفسية للطالب (الهابط، 1997).

ويرى عبد المنعم(1999) أن التحصيل الدراسي يساعد على رسم صورة نفسية لقدرات التلاميذ العقلية والمعرفية، فبما أن الاختبارات التحصيلية المدرسية تهدف إلى تحديد المستوى المعرفي للتلميذ بالنسبة لمجموعته الدراسية فإن هذا يعطي للتحصيل الدراسي قيمة تشخيصية وتنبؤية.

ويعد تقويم التحصيل الدراسي للطالب من أبرز أساسيات عمل المؤسسات التعليمية، حيث يتم عن طريقها معرفة فعالية المؤسسات التعليمية بجانبيها الكمي والنوعي، فهو عمل مستمر يستخدمه المدرس لتقدير مدى تحقيق الأهداف التربوية عند الطلبة، فضلاً عن أنه يؤدي دوراً هاماً للتربية باعتباره العملية التي تصدر عنها أحكام تستخدم كأساس للتخطيط وتقدير خصائص المدرسة من حيث النظام والمناهج والطرائق والنتائج (الداهري والكبيسي، 2000).

2 – مفهوم التحصيل الدراسي:

وقد تناول الكثير من علماء النفس والباحثين موضوع التحصيل الدراسي من وجهات نظر متعددة ومداخل كثيرة، فهناك من عرف التحصيل الدراسي بأنه الحصول على معلومات وصفية تبين مدى ما حصله التلاميذ بطريقة مباشرة من محتوى المادة الدراسية، وذلك من خلال الاختبارات التي يطبقها المعلم على طلابه على مدار العام الدراسي، لقياس مدى استيعاب الطلاب للمعارف والمفاهيم والمهارات التي لها علاقة بالمادة الدراسية في وقت معين أو في نهاية مدة تعليمية معينة (العناني، 2005).

ويرى أبوحطب وصادق (1999) أن مفهوم التحصيل الدراسي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمفهوم التعلم المدرسي، وإن مفهوم التعلم المدرسي أكثر شمولاً فهو يشير إلى التغيرات في الأداء تحت ظروف التدريب والممارسة في المدرسة، كما يتمثل في اكتساب المعلومات والمهارات وطرق التفكير وتغيير الاتجاهات والقيم وتعديل أساليب التوافق، ويشمل النواتج المرغوبة وغير المرغوبة، أما التحصيل الدراسي فهو أكثر اتصالاً بالنواتج المرغوبة للتعليم والأهداف التعليمية، وعرف توق وعدس (1998) التحصيل الدراسي بأنه أحد المظاهر الأساسية للنشاط العقلي الوظيفي عند الفرد، ويرى محمود (2000) أن التحصيل الدراسي هو نتاج التفاعل بين مجموعة من العوامل البيئية والتربوية والعوامل الشخصية لدى الطالب.

ويعرّف إبراهيم (1995) التحصيل الدراسي بأنه مدى استيعاب الطلبة لما تعلموه من خبرات معرفية أو مهارية في المقررات الدراسية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبارات آخر العام، كما يرى عبد المنعم (1999) أن التحصيل الدراسي هو القدرة على الاستدعاء للاستيعاب والمقدر كميا بالدرجات الكلية لجميع المواد المدروسة، ويتضح من خلال الاختبارات المدرسية المقننة أو غير ذلك من الوسائل التقويمية. ويعرف توق وعدس (1998)

التحصيل الدراسي بأنه نتاجات تعليمية تعلمية اكتسبها الطالب بعد تعرضه إلى خبرات تربوية وتعليمية ومنهجية في مؤسسة تعليمية.

3 – العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

إن هناك العديد من العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي وتسهم فيه بدرجة كبيرة، وقد قسم الباحثون هذه العوامل إلى قسمين: العوامل الخارجية والعوامل الداخلية، وهي كما يأتي:

1. **العوامل الداخلية:** وهي الخصائص المعرفية والنفسية للطالب التي تميز شخصيته عن غيره، وتتعلق بالعوامل الوارثية والخصائص النفسية وهي الحالة الصحية، الذكاء، الدافعية، ومستوى النضج، ومستوى الطموح، ومفهوم الذات (حمدان، 1996).
2. **العوامل الخارجية:** وهي البيئة المحيطة بالطالب، وتتمثل بما يأتي (العرابي، 1995):

- المركز الاجتماعي والاقتصادي لأسرة الطالب (الدخل، مستوى التعليمي، نوع السكن،ومحل الإقامة).
- والبناء الاجتماعي للأسرة (عدد الأفراد و نمط العلاقات الاجتماعية).
- أساليب التنشئة الأسرية.

3 – علاقة قلق الاختبار بالتحصيل الدراسي:

اشار عدد من المنظرين الى العديد من العوامل التي تتوقف عليها العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي والتي يعود بعضها الى الطالب نفسه، او اسرته او المعلم، او المادة الدراسية، او طريقة التدريس او ظروف الموقف المدرسي. كما تمت الاشارة الى الحالات الانفعالية التي يخبر بها الطلبة تحت تأثير التوتر والضيق في تطبيق الاختبارات. الامر الذي يؤدي بدوره الى الانجاز السيء. وان قلق الاختبار ينمو من خلال عمليات التنشئة الاجتماعية في المواقف الأسرية خاصة في السنوات الأولى من حياة الطفل. (Corisini, 1987).

وظهرت دراسات عديدة للبحث في العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل. فقد توصلت دراسة هنسلي (Hensley, 1986) الى ان الطلبة الذين يعانون من قلق مرتفع للاختبار يحصلون غالبا على تقديرات أقل في الاختبار مقارنة بالطلبة الاخرين ذوي القلق المنخفض. الا ان دراسات أخرى أشارت الى نتائج مخالفة لما سبق ذكره كدراسة سيلفرمان وديفيد واندرسون (Silverman, David, and Anderson) المشار اليها في (الطواب، 1992) حيث بينت نتائج دراساتهم ان الطلبة الناجحين أكاديميا كانوا أعلى في مقاييس قلق الاختبار.

وتحدث عثمان (2001) عن قلق الاختبار باعتباره أحد اشكال المخاوف المرضية وعاملاً معيقاً للتحصيل الدراسي بين الطلبة في مختلف مستوياتهم الدراسية.

وتعددت الدراسات التي أشارت إلى الأثر السلبي للقلق على التحصيل الدراسي كدراسة عبد الغفار (2004) ومرسي (1992) وهانكوك (Hancock, 2001) وبلاس وكندي (Plass and Kennedy, 2006) والزواهرة (2006) والوحش (2007) وموهاريك (Mohoric, 2008). وفسر الباحثون هذه العلاقة بين القلق والتحصيل على أساس أن القلق يشكل حالة من التوتر الشامل التي تصيب الفرد وتؤثر في عملياته العقلية كالانتباه والتفكير والتركيز والمحاكمة العقلية والتذكر، والتي تعتبر من متطلبات النجاح في الاختبار، وبالتالي فإن حالة التوتر هذه تؤثر في تحصيل الطالب تأثيراً سلبياً (عثمان، 2001). كما اشار القمش والمعايطة (2007) أن قلق الاختبار يؤدي إلى استجابات غير مناسبة مثل التوتر والانزعاج والخوف من الفشل، أو الإحساس بعدم الكفاءة. وهذا يؤدي بدوره إلى تدني مستوى التحصيل لدى الطلبة.

الدراسات السابقة

يتناول هذا الجزء من الفصل الثاني الدراسات السابقة ذات العلاقة بأغراض الدراسة الحالية وهي **قلق الاختبار وعلاقته بالتحصيل الدراسي بحيث شملت** دراسات تناولت قلق الاختبار وعلاقته ببعض المتغيرات. ودراسات ربطت بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي.

1. الدراسات العربية:

في دراسة أجراها **حسين (1985)** هدفت الى التعرف على علاقة مفهوم الذات بالكفاية في التحصيل والتخصص لدى أفراد العينة.وتكونت عينة الدراسة من (189) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الرياض. واستخدم الباحث مقياسا لمفهوم الذات في المجال المدرسي وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في مفهوم الذات بين طلبة القسم العلمي والقسم الأدبي في أي مستوى من المستويات الدراسية. وأظهرت كذلك وجود علاقة خطية بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي.

وأجرى **أبو زيتون (1988)** دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في إربد. تكونت عينة الدراسة من (412) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً من طلبة الفرعين العلمي والأدبي. استخدم مقياس سارسون المعرّب لقلق الاختبار. أظهرت الدراسة وجود علاقة ايجابية بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي، ودلت النتائج على عدم وجود أثر للجنس على مستوى قلق الاختبار لدى الطلبة.

وأجرى **القرعان (1992)** دراسة من أهدافها تحديد العلاقة بين قلق الاختبار وتحصيل الطلبة في ضوء متغيرات الجنس ومستوى القلق. تكونت عينة الدراسة من (447) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في الفرع العلمي. استخدم الباحث مقياس قلق الاختبار (بيرس-

هارس). ومن نتائج الدراسة أظهرت وجود فروق تعزى إلى متغير الجنس في مـــستوى قلـــق الاختبار ولصالح الإناث. وكان هذا المستوى أعلى لدى الإناث منه لدى الذكور.

وقام **مرسي (1992)** بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين القلق والتحصيل الدراســـي عند طلبة المدارس الثانوية في الكويت. وقد تكونت عينة الدراسة من (370) طالباً و طالبة. وتم استخدام مقياس القلق للأطفال ومقياس (بيل) للقلق في مواقف الاختبار للأطفال. وقـــد أشـــارت نتائج الدراسة إلى وجود معاملات ارتباط سالبة بين القلق والتحصيل الدراسي وهذا كله في حالة القلق العالي.

كما اجرى **فرج والعتوم والعلي** (1993) دراسة هدفت الى تقصي العلاقة بين الافكـــار العقلانية واللاعقلانية وقلق الاختبار لدى طلبة المرحلة الثانوية فـــي مدينـــة اربـــد. وتناولـــت متغيرات كل من قلق الاختبار والأفكار العقلانية واللاعقلانية والنـــوع والتخـــصص الدراســـي وتكونت عينة الدراسة من (292) طالبا وطالبة موزعين على القسمين العلمي والأدبـــي وتـــم استخدام مقياس سوين لقلق الاختبار. وأشارت نتائج الدراسة الى وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والاناث على درجات مقياس قلق الاختبار لطلبة التخصص الأدبي أكثـــر مـــن طلبـــة التخصصين العلمي والمهني.

وقام **صالح (1994)** بإجراء دراسة هدفت الى بحث العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي والنوع والعمر لدى طلبة المدارس الثانوية في محافظة الزرقاء في المملكة الاردنيـــة الهاشمية. وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية من (995) طالبـــا وطالبـــة موزعين على متغيرات الدراسة. وتم استخدام مقياس قلق الاختبار الذي تـــم بنـــاؤه وتطـــويره ليناسب البيئة الاردنية. حيث اشتمل المقياس على خمسين فقرة وتم التحقق من صدقه وثباتـــه.

وتوصلت الدراسة الى ان مستوى قلق الاختبار يتناسب عكسيا مع مستوى التحصيل عند الأفراد. وأن الإناث يتصفن بدرجة أعلى في قلق الاختبار مقارنة بالذكور.

وهدفت دراسة **الهاشمي (2003)** الى تحديد طبيعة الفروق القائمة بين ذوي الدافع المعرفي المرتفع والدافع المعرفي المنخفض في مجموعة من المتغيرات (قلق الاختبار، عادات الاستذكار، التوافق المدرسي) واستخدم الهاشمي مقياس قلق الاختبار لعبد الظاهر الطيب. وتكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية (الاول والثاني والثالث الثانوي) في سلطنة عمان. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي الدافع ومنخفضي الدافع المعرفي بالنسبة لمتغير الدافع المعرفي لكل أبعاد مقياس قلق الاختبار. ووجود فروق بالنسبة لمتغير النوع (ذكور ، اناث) في قلق الاختبار لصالح الإناث. وعدم وجود فروق بالنسبة لمتغير الصف الدراسي (الاول، والثاني، والثالث الثانوي) في قلق الاختبار.

وأوضحت دراسة **ملحم (2004)** التي هدفت الى التعرف على تأثير مفهوم الذات على التحصيل الدراسي. حيث تكونت عينة الدراسة من (42) طالبا من ذوي المعدلات المتدنية في صفوفهم في تحصيلهم الدراسي. وتم تصنيفهم عشوائيا الى مجموعتين تجريبيتين وأخرى ضابطة. وتم تطبيق اختبار في التحصيل الدراسي قبليا وبعديا كما تم تطبيق مقياس سيرس Seers لمفهوم الذات بعد ملاءمته للبيئة العمانية على أفراد العينة. واستخدم تحليل التباين الاحادي

لمتغيري مفهوم الذات والتحصيل الاكاديمي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مفهوم الذات يؤثر في التحصيل الدراسي للطلبة سلبا وايجابا. وكلما ارتفع مفهوم الذات للطالب ارتفع التحصيل الدراسي. واذا انخفض مفهوم الذات انخفض التحصيل الدراسي.

وأجرى **عبد الغفار (2004)** دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين قلـــق الاختبـــار وكل من الذكاء والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثالث بالمرحلة الإعدادية وطلبة الــصف الأول في كل من المرحلة الثانوية العامة والثانوية التجارية في مدينة المنصورة فـــي مـــصر، تكونت عينة الدراسة من (219) طالباً وطالبة من طلبة المرحلتين الإعداديـــة والثانويـــة، تـــم استخدام مقياس قلق الاختبار، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة دالـــة ســـالبة بـــين متغيرات التحصيل الدراسي والذكاء وكل من الانفعالية والقلق وقلق الاختبار، ووجود فروق بين طلاب وطالبات المرحلة الإعدادية في الانفعالية والقلق وقلق الاختبار، ووجود فروق بين طلاب وطالبات المرحلة الثانوية التجاري في الانفعالية وقلق الاختبار لصالح الطالبات.

واجرى **الكحالي (2005)** دراسة هدفت الى تعرف العلاقة بين كل من مفهـــوم الـــذات الأكاديمي وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي وكذلك التعرف على الفروق في مفهـــوم الـــذات الأكاديمي وقلق الاختبار حسب النوع والتخصص الدراسي في مدارس منطقة الباطنة في سلطنة عمان. حيث تكونت عينة الدراسة من (500) طالب وطالبة، منهم (256) طالبا و(244) طالبة من طلبة الصف الحادي عشر في منطقة الباطنة في سلطنة عُمان. وقد تم استخدام مقياس مفهوم الذات الأكاديمي الذي أعده الباحث لأغراض دراسته ومقياس قلق الاختبار لنبيل الزهار. وقـــد أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط سالب بين مفهوم الذات الأكاديمي وقلـــق الاختبـــار عنـــد مستوى دلالة (0.01) كما بينت أيضا وجود علاقة ارتباطية سالبة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي وبينت وجود ارتباط موجب بين مفهـــوم الـــذات الاكـــاديمي والتحـــصيل الدراســـي. وأوضحت

عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث في مفهوم الذات الأكـــاديمي. وكذلك بين طلبة القسم العلمي والقسم الادبي. وبينت وجود فروق ذات دلالـــة إحـــصائية عنـــد

مستوى (0.01) بين الذكور والإناث في قلق الاختبار لصالح الإناث. وأظهرت كذلك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين طلبة القسم العلمي والقسم الأدبي في قلق الاختبار لصالح طلبة القسم العلمي. بينما لم تظهر النتائج تفاعلا في مفهوم الذات الأكاديمي وقلق الاختبار بالنسبة للنوع والتخصص الدراسي.

وفي دراسة أجراها **عليمات وهواش (2006)** هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين دافعية الإنجاز وقلق الاختبار وأثرها على التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الأساسية والثانوية في محافظة المفرق. حيث تكونت عينة الدراسة من (180) طالباً وطالبة أخذت من مدرستين واحدة للذكور وأخرى للإناث. تم استخدام ثلاثة مقاييس واحد لقياس دافعية الإنجاز والثاني لقياس قلق الاختبار والثالث لقياس التحصيل، أشارت نتائج الدراسة أن تحصيل الطلبة يختلف باختلاف دافعيتهم للدراسة، وعدم وجود فروق في التحصيل تعزى إلى قلق الاختبار أو المستوى الصفي، ووجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى المستوى الصفي ولصالح الصف التاسع الأساسي.

وأجرى **الزواهرة (2006)** دراسة هدفت إلى كشف العلاقة بين العجز المتعلم وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف التاسع، وهل تختلف هذه العلاقة باختلاف الجنس. تكونت عينة الدراسة من (227) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من المدارس الحكومية في قصبة محافظة المفرق. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس العجز المتعلم، ومقياس سارسون لقلق الاختبار المُعرب للبيئة الأردنية. ومن نتائج هذه الدراسة وجود علاقة إيجابية بين مستوى العجز المتعلم وقلق الاختبار، وأظهرت وجود علاقة سلبية بين التحصيل الدراسي وقلق الاختبار، وأظهرت النتائج وجود فروق في العلاقة بين العجز المتعلم

وقلق الاختبار تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث أكثر من الذكور، وبينت الدراسة عدم وجود علاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي تعزى إلى جنس الطلبة.

وقام **الوحش (2007)** بدراسة تهدف إلى الكشف عن أثر قلق الاختبار على التحصيل الدراسي لدي طلاب الصف الثالث الثانوي علمي وأدبي في الجمهورية اليمنية. تكونت عينة الدراسة من (180) طالبا وطالبة من طلاب الشعب العلمية والأدبية في الصف الثالث الثانوي، تم استخدام مقياس قلق الاختبار بعد أن تم ضبطه علي البيئة اليمنية. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب ذوي قلق الاختبار المرتفع وبين متوسط درجات الطلاب طلبة وطالبات ذوي قلق الاختبار المنخفض علمي وأدبي في التحصيل الدراسي لصالح الطلاب طلبة وطالبات ذوي قلق الاختبار المنخفض. وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة وطالبات ذوي قلق الاختبار المرتفع وبين متوسط درجات طلبة وطالبات ذوي قلق الاختبار المتوسط في التحصيل الدراسي لصالح طلبة وطالبات ذوي قلق الاختبار المتوسط، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة وطالبات ذوي قلق الاختبار المنخفض، وبين متوسط درجات طلبة وطالبات ذوي قلق الاختبار المتوسط في التحصيل الدراسي لصالح طلبة وطالبات ذوي قلق الاختبار المتوسط.

كما أجرت **الغويل (2007)** دراسة هدفت إلى الكشف عن نوع العلاقة بين الدافع للإنجاز وقلق الاختبار والفروق بين الجنسين وفق متغيرات التخصص والعمر. وقد تكونت عينة الدراسة من (259) طالباً وطالبة في كليتي الآداب والعلوم في جامعة 7 أكتوبر في مدينة مصراتة وذلك بواقع (51) طالباً و(208) طالبة. أكدت نتائج الدراسة علي أن هناك علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين دافع الإنجاز وقلق الاختبار حيث تبين أنه كلما ارتفع مستوي قلق الاختبار انخفض الدافع للإنجاز وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات

درجات الذكور والإناث علي مقياس الدافع للإنجاز ولكن وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث علي مقياس قلق الاختبار وأن هذه الفروق جاءت لصالح الإناث.

2. **الدراسات الاجنبية:**

في دراسة **لمارش (March, 1990)** هدفت الى معرفة العلاقةو السببية بـين مفهـوم الذات الأكاديمي والتحصيل. وتكونت عينة الدراسة من (1456) طالبا وطالبة. وتـم اسـتخدام مقياس مفهوم الذات الاكاديمي. وقد أظهرت نتائج الدراسة ان معدلات الـدرجات لـدى عينـة الدراسة من الصفين الحادي عشر والثاني عشر قد تأثرت بشكل ايجابي بمفهوم الذات الأكاديمي

وهدفت دراسة **جودري وسـبيلبيرغر (Guadry & Speielberger, 2001)** الـى معرفة العلاقة بين قلق الاختبار ومفهوم الذات بنماذج تحصيل طلبة المدرسـة الثانويـة. وتـم استخدام مقاييس قلق الاختبار ومفهوم الذات من إعداد جانيس على عينة من (217) طالبا مـن طلبة المدرسة الثانوية. وأظهرت نتائج الدراسة أن كلا من قلق الاختبار ومفهوم الذات يرتبطان بالتحصيل الدراسي سلبا أو إيجابا..

وأجرى **بنجامين (Benjamin, 2001)** دراسة على عينة من طلبة الـسنتين الثانيـة والثالثة في جامعة متشيجان، أشار فيها الى أن قلق الاختبار يمثل عجزاً في معالجة المعلومات من قبل الطلبة،. وقد تكونت عينة الدراسة من (146) طالباً وطالبة وتم تقسيمها إلى ثلاث فئات هي: فئة القلق المرتفع، وفئة القلق المتوسط، وفئة القلق المنخفض، وذلك حسب استجاباتهم على استبانه تقيس مدى القلق الانفعالي لمورس وليبرت (Liebert and Morris). وقد أشارت نتائج

هذا الدراسة الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث في مستوى قلق الاختبار.

وأجرى **هانكوك (Hancock, 2001)** دراسة هدفت إلى الكشف عن العوامل المؤثرة في قلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب في المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية تكونت عينة الدراسة من (61) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية والجامعية في المنطقة الجنوبية الشرقية من الولايات المتحدة الأمريكية تم اختيارهم عشوائيا استخدمت الدراسة الاستبانة في عملية جمع البيانات أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين قلق الاختبار وتحصيل الطلاب والخوف من الرسوب أشارت نتائج الدراسة أن قلق الاختبار والخوف من الرسوب تؤثر سلبا على دافعية الطلاب.

وأجرى **كاردن وموس (Carden and Moss, 2004)** دراسة هدفت إلى كشف العلاقة بين مركزية الضبط وقلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب الجامعة. وتكونت عينة الدراسة من (114) من طلاب البكالوريوس تم اختيارهم عشوائيا من إحدى الجامعات الأمريكية في ولاية ميسوري. استخدمت الدراسة مقاييس مركزية الضبط الداخلية والخارجية ومقياس قلق الاختبار في عملية جمع البيانات. أشارت نتائج هذه الدراسة أن طلاب مركزية الضبط الداخلية اظهروا مستويات متدنية من قلق الاختبار، كما أشارت نتائج الدراسة أن طلاب مركزية الضبط الداخلية اظهروا مستويات أعلى من التحصيل الأكاديمي .

أما **بلاس وهل (Plass and Hill, 2006)** فقد درسا أثر عامل الوقت والجنس وارتباطهما بالقلق لدى المفحوصين وأثر ذلك على تحصيلهم. تكونت عينة الدراسة من (155) طالباً وطالبة من الصفين الثالث والرابع الابتدائيين. وقد توصلا إلى أن أداء الذكور ذوي القلق المتوسط كان أفضل من أداء الإناث سواء أكان الوقت محدداً أم مفتوحاً، في حين جاء أداء الإناث ذوات القلق العالي أفضل من أداء الذكور ذوي القلق العالي عندما يكون الوقت محدداً، والعكس عندما يكون الوقت مفتوحاً.

وأجرى **مور ومارجيسون (Moore & Margison, 2006)** دراسة هدفت إلى كشف العلاقة بين قلق الاختبار ومركز الضبط لدى الطلاب الموهوبين في ضوء مستوى التحصيل الدراسي، حيث تكونت عينة الدراسة من (150) طالباً تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات هي: الطلاب الموهوبون مرتفعو التحصيل، والطلاب الموهوبون متوسطو التحصيل، والطلاب منخفضو التحصيل. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة شيوع القلق من الاختبار لدى الطلاب كانت مرتفعة، وأن مستوى مركز الضبط الداخلي لدى المجموعات الثلاث كانت منخفضة، وأظهرت نتائج الدراسة كذلك، وجود علاقة ارتباطية بين مستوى قلق الاختبار وبين انخفاض مستوى مركز الضبط الداخلي، أي أنه كلما زاد مستوى قلق الاختبار انخفض مستوى مركز الضبط الداخلي لدى الطلاب.

وأجرت **موهاريك (Mohoric, 2008)** دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التفكير التلقائي والتحصيل الأكاديمي وقلق الاختبار. حيث تكونت عينة الدراسة من (916) طالباً جامعياً تم اختيارهم عشوائيا من إحدى الجامعات الكرواتية. استخدمت الدراسة الاستبانة في عملية جمع البيانات. إشارات نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين التفكير الآلي وقلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية

ايجابية دالة إحصائيا وبين انخفاض مستوى قلق الاختبار وبين ارتفاع مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب.

وأجرى **يلدريم وتالسين وبايدان (yildrim, Talcin, and Baydan , 2008)** دراسة هدفت إلى الكشف عن القدرة التنبؤية لجنس الطالب ومستوى تحصيله الأكاديمي في السعي وراء الكمال والدعم الاجتماعي المدرك لمستوى قلق الاختبار لديه. وتكونت عينة الدراسة من (565) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية. تم اختيارهم عشوائياً من مجموعة من المدارس الثانوية في مدينة أنقرة في تركيا. واستخدمت الدراسة مقياس السعي وراء الكمالية،

ومقياس الدعم الاجتماعي المدرك. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية بين قلق الاختبار والسعي وراء الكمال والدعم الاجتماعي والتحصيل الأكاديمي.

كما أجرى **جوتز وبريكيل وزيندر وشـــلير** (**Goetz , Preckel, Zeinder, and Schleyer, 2008**) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر التحصيل الأكاديمي الفردي، ومـــستوى التحصيل على قلق الاختبار. حيث تكونت عينة الدراسة من (769) من الطلاب الموهوبين، وتم اختيار عينة الدراسة من مجموعة من الطلبة الموهوبين الملتحقين بالبرامج التربيـــة الخاصـــة واستخدمت الدراسة استبانة خاصة لعملية جمع البيانات. وقد أشارت نتائج الدراســـة أن هنـــاك علاقة ارتباطية بين مستوى قلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب الموهوبين. ووجود اثر سلبي لقلق الاختبار على الجانب الانفعالي لدى الطلاب الموهوبين.

وأجرت **سود ومونغا** (**Sud & Monga, 2009**) دراسة هدفت إلـــى الكـــشف عـــن العلاقة بين قلق الاختبارات ودافعية التحصيل وسلوكات التوافق المستخدمة لدى عينة من الطلبة الذين يدرسون في المرحلة الثانوية في أوكرانيا. حيث تكونت العينة من (160) طالباً وطالبة تم

اختيارهم عشوائيا من مجموعة من المدارس الثانوية. واستخدمت في الدراسة اســـتبانة خاصة في عملية جمع البيانات. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين قلق الاختبار والقلق بشكل عام وبين أساليب التوافق السلبية.

تعليق الباحثة حول الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة متغيرات الدراسة الأساسية في بيئات مختلفة عربية وأجنبية فمن الدراسات العربية التي تناولت قلق الاختبار وعلاقته بالتحصيل مثل دراسة أبو زيتون (1988) ودراسة القرعان (1992) ودراسة عبد الغفار (2004) ودراسة عليمات وهواش (2006) ودراسة الزواهرة (2006) ودراسة الوحش (2007).

أما عن الدراسات الأجنبية فبحثت العلاقة بين متغيري قلق الاختبار والتحصيل الدراسي ولكن مع متغيرات أخرى منها دراسة كاردن وموس (Carden & Moss, 2004) دراسة هدفت إلى كشف العلاقة بين مركزية الضبط وقلق الاختبار والتحصيل الأكاديمي مثل دراسة موور ومارجيسون (Moore & Margison, 2006) التي هدفت إلى كشف عن العلاقة بين متغيري الدراسة مع مركز الضبط، ودراسة موهاريتش (Mohoric, 2008) التي بحثت العلاقة بين متغيري الدراسة مع التفكير الآلي، ودراسة مواسنو (Mowasno, 2009) التي بحثت المتغيرين مع مفهوم الذات الأكاديمي، ودراسة سود ومونغا (Sud & Monga, 2009) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين المتغيرين مع سلوكات التوافق. ودراسة هانكوك Hancock, 2001)

ويلاحظ التفاوت في نتائج الدراسات السابقة في العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي، فجاءت بعضها لتكشف عن العلاقة السالبة بين التحصيل الدراسي وقلق الاختبار مثل دراسة عبد الغفار (2004) ودراسة مرسي (1992) ودراسة هانكوك (Hancock, 2001) ودراسة بلاس وكندي (Plass and Kennedy, 2006) ودراسة الزواهرة (2006) ودراسة الوحش (2007) ودراسة موهاريك (Mohoric, 2008).

وهناك دراسات كشفت عن وجود علاقة ايجابية بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي مثل دراسة أبو زيتون (1988)، في حين نجد من الدراسات من كشف عن عدم وجود فروق في التحصيل تعزى إلى قلق الاختبار مثل دراسة عليمات وهواش (2006).

وتمثل الدراسة الحالية امتداداً لتوصيات الدراسات السابقة بضرورة قياس قلق الاختبار وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة على اختلاف مراحلهم الدراسية، وتمتاز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة باختلاف البيئة والعينة.

وبناءً على اختلاف بيئات الدراسات السابقة وتنوع طبيعة مقاييسها، وظروف التطبيق، وتوقيتها، واختلاف البيئات الاجتماعية والاقتصادية بين عينات تلك الدراسات، فإنه من الممكن القول انه لا يمكن اعتماد نتائج أية دراسة وتعميمها على جميع البيئات، وفي مختلف الأزمنة؛ لذا فإن الدراسة الحالية تعد الدراسة الرائدة في بيئتها التي تناولت العلاقة الارتباطية بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل كلا من: مجتمع الدراسة، وعينتها، وأدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية واجراءات تطبيق ادوات الدراسة ومتغيرات الدراسة ومعالجتها الاحصائية.

منهجية الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، حيث يهتم هذا المنهج البحثي بوصف العلاقة بين الظواهر النفسية في الواقع التربوي، ثم يتم تفسيرها من خلال البيانات الكمية والمناقشات التفسيرية الكلامية، وفي تعريف وتوضيح هذه المنهجية يرى كاظم (1998) أن المنهج الوصفي يقوم بدراسة الظاهرة كما هي في الواقع، ويصفها ويبين العلاقة الارتباطية بينها وبين الظواهر الأخرى.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات الصف العاشر الأساسي في مدارس لواء وادي السير التابعة لمديرية التعليم الخاص في محافظة العاصمة عمان، والبالغ عددهم (9843) طالباً وطالبة، (5516) طالباً، و(4327) طالبةً. وجميعهم منتظمون في الدراسة بالفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2011/2010م.

عينة الدراسة:

قامت الباحثة باختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة الأصلي، وذلك من خلال حصر جميع صفوف العاشر الأساسي في مدارس مجتمع الدراسة، وإعطاء كل صف رقماً ثم اختيار الأرقام الفردية لتشكل عينة الدراسة موزعين حسب الجنس. إذ بلغ عدد

العينة (317) طالباً وطالبة من طلاب الصف العاشر الأساسي في لواء وادي السير في مديرية التعليم الخاص في محافظة العاصمة عمان، وجميعهم منتظمون في الدراسة بالفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2011/2010م.

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والتحصيل الدراسي

	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	132	%41.6
	أنثى	185	%58.4
المجموع		317	%100.0
التحصيل الدراسي	أقل من 60%	28	%8.8
	60- وأقل من 75%	102	%32.2
	75% فأكثر	187	%59.0
المجموع		317	%100.0

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة والمقاييس ذات العلاقة بقلق الاختبار من أجل بناء أداة الدراسة واعتمدت في ذلك على مقياسين هما:

1. مقياس قلق الاختبار لسارسون (Test anxiety scale) الذي قام أبو صبحة بتقنينه الى البيئة الاردنية عام (1974)، ويتكون هذا المقياس من (30) فقرة تقيس الدرجة الكلية لقلق الاختبار، ويحتوي المقياس على خيارين يختار المفحوص أحدهما.

2. قائمة قلق الاختبار (Test anxiety inventory) الذي أعده شارلز سيلبيرغ (Seleberg) ونقله إلى العربية نبيل الزهار وأشار إليه عثمان (2001)، ويتكون هذا المقياس من (20) فقرة تقيس عاملين هما: الاضطراب والانفعالية باعتبارهما مكونين أساسيين لقلق الاختبار، ويحتوي المقياس على أربعة اختيارات، على المفحوص أن يختار أحدها.

وقد تكون المقياس بصيغته الأولى من (40) فقرة تقيس المظاهر النفسية والفسيولوجية المعبرة عن قلق الفرد من الإمتحان، وهي موزعة على أربعة أبعاد هي على النحو الآتي:

- البعد الانفعالي: وهي الأعراض المتعلقة بالجانب النفسي للطالب بسبب القلق من الاختبار وتعبر عنها الفقرات (1–10).
- البعد الجسمي: وهي الأعراض الجسدية الظاهرة على حواس الإنسان، وتعبر عنها الفقرات (11–20).
- بعد التقبل الدراسي: وهي الأعراض التي تتعلق بالمظاهر السلوكية والنفسية بسبب القلق من الامتحان وتعبر عنه الفقرات (21–30)
- بعد الثقة بالذات: وهي الأعراض المتعلقة بثقة الفرد بذاته وتعبر عنه الفقرات (31–40).

صدق مقياس قلق الاختبار:

قامت الباحثة بالتحقق من درجة مصداقية المقياس من خلال صدق المحتوى، وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين من أصحاب الخبرة والاختصاص لفحص فقرات المقياس والتحقق من مدى مناسبتها لبيئة الدراسة الحالية والعينة التي ستطبق عليها، ومن ثم أشار المحكمون إلى مجموعة من التعديلات. وكان أبرزها الابقاء على أبعاد المقياس الأربعة وهي البعد الانفعالي، والبعد الجسمي، وبعد التقبل الدراسي، وبعد الثقة بالذات، وتم حذف مجموعة من الفقرات كانت نسبة اتفاق المحكمين على حذفها بدرجة عالية وقد تجاوزت (80%) مما أعطى مؤشرا للباحثة بوجود خلل فيها فقامت بحذفها، كما تم إجراء بعض التعديلات على الصياغة اللغوية لبعض الفقرات في مختلف الأبعاد.

وقد أصبح المقياس بصيغته النهائية مكون من (32) فقرة تقيس درجة قلق الاختبار لدى الطلبة، وقد توزعت هذه الفقرات على أربعة أبعاد، وهي على النحو الآتي:

- البعد الانفعالي: وهي الأعراض المتعلقة بالجانب النفسي للطالب بسبب القلق من الاختبار وتعبر عنها الفقرات (1-6)
- البعد الجسمي: وهي الاعراض الجسدية الظاهرة على حواس الإنسان، وتعبر عنها الفقرات (7-14)
- بعد التقبل الدراسي: وهي الأعراض التي تتعلق بالمظاهر السلوكية والنفسية بسبب القلق من الامتحان وتعبر عنه الفقرات (15-23)
- بعد الثقة بالذات: وهي الأعراض المتعلقة بثقة الفرد بذاته وتعبر عنه الفقرات (24-32)

ثبات مقياس قلق الاختبار:

لتحقيق ثبات المقياس في هذه الدراسة قامت الباحثة بالتأكد من ثبات مقياس قلق الاختبار، من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من نفس مجتمع الدراسة وخارج عينة الدراسة بفاصل زمني قدره أسبوعان بين التطبيقين الأول والثاني، وتم حساب معامل ثبات المقياس من خلال طريقة الاختبار وإعادته (Test-Retest)، وطريقة الاتساق الداخلي.

ويبين الجدول رقم: (2) معامل ثبات المقياس بطريقتي كرونباخ الفا واعادة الاختبار

جدول (2)

ثبات مقياس قلق الاختبار بطريقة كرونباخ ألفا وإعادة الاختبار (بيرسون)

الأبعاد	كرونباخ ألفا	إعادة الاختبار
البعد الانفعالي	0.87	0.89
البعد الجسمي	0.86	0.87
بعد تقبل الآخرين	0.84	0.86
بعد الثقة بالذات	0.86	0.89
ثبات مقياس قلق الاختبار الكلي	**0.91**	**0.88**

مفتاح تصحيح مقياس قلق الاختبار:

لتحديد درجة قلق الاختبار لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الخاصة في عمان، اعتمدت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تصنيف درجة قلق الاختبار إلى ثلاثة مستويات: مرتفعة ومتوسطة ومنخفضة، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

القيمة العليا – القيمة الدنيا لبدائل الإجابة مقسومة على عدد المستويات، أي :

$$\frac{(4-1)}{3} = \frac{3}{3} = 1$$

وهذه القيمة تساوي طول الفئة.

- وبذلك يكون المستوى المنخفض من 1 – 1.99
- ويكون المستوى المتوسط من 2 + 2.99
- ويكون المستوى المرتفع من 3– 4

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

- قلق الاختبار ومظاهره.
- التحصيل الدراسي وله ثلاثة مستويات (المرتفع وعلاماته من أكثر من 75، المتوسط وعلاماته من 60 – 75، المتدني وعلاماته أقل 60).
- الجنس وله مستويان (ذكر، أنثى).

إجراءات الدراسة:

قامت الباحثة بمجموعة من الإجراءات للوصول إلى النتائج وهي كما يأتي:

- تحديد مشكلة الدراسة ووضع الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بمشكلة الدراسة.
- تطوير مقياس قلق الاختبار، والتأكد من صدقه وثباته، ومناسبته لهذه الدراسة، وقد أصبح المقياس بصيغته النهائية مكوناً من (32) فقرة تقيس درجة قلق الاختبار لدى الطلبة، وقد توزعت هذه الفقرات على أربعة أبعاد، وهي على النحو الآتي: البعد الانفعالي وفقراته (1–6)، والبعد الجسمي وفقراته (7–14)، وبعد التقبل الدراسي وفقراته (15–23)، وبعد الثقة بالذات وفقراته (24– 32).
- مخاطبة عميد البحث العلمي في جامعة عمان العربية للحصول على كتاب تسهيل مهمة يتم فيه مخاطبة وزارة التربية ولتعليم الأردنية لتسهيل مهمة الباحثة وقيامها بتطبيق الدراسة في المدارس عينة الدراسة.

- الذهاب إلى مجموعة من المدارس عينة الدراسة، وتقديم شرح عن أهداف الدراسة وأغراضها، والسرية التامة التي ستعامل بها هذه البيانات، ثم تم إعطاء الطلبة تعليمات الإجابة وتوزيع أداة الدراسة عليهم وإعطاؤهم الوقت الكافي في الإجابة عن فقرات الاستبيان، وقد استغرقت عملية التطبيق شهراً كاملاً.
- بعد الانتهاء من عملية التطبيق تم فحص الاستبيانات، ثم من خلال الحاسوب بوساطة برنامج (SPSS) تم جمع البيانات من الاستبيانات الصالحة للتحليل، والحصول على النتائج، ومناقشتها في ضوء الأدب النظري وخبرة الباحثة في الميدان العملي، ووضع التوصيات المناسبة في ضوء ما ستتوصل إليه الدراسة من نتائج.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية في الإجابة عن السؤال الأول.
- تحليل التباين الثنائي للإجابة عن السؤال الثاني.
- حساب معامل ارتباط بيرسون (Person) في الإجابة عن السؤال الثالث.

الفصل الرابع

نتائـــج الدراســـة

الفصل الرابع

نتائـــج الدراســـة

اشتمل هذا الفصل على عرض للنتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة بعد تحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً وفقاً لأسئلة الدراسة على النحو الآتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما مستوى قلق الاختبار ومظاهره لدى طلبة الصف العاشـــر الأساسي في المدارس الخاصة في عمان؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحـــسابية والانحرافـــات المعياريـــة لمستوى قلق الاختبار ومظاهره لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الخاصـــة فـــي عمان، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى درجات قلق الاختبار ومظاهره لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الخاصة في عمان مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	البعد الانفعالي	2.64	0.66	1	متوسطة
3	بعد تقبل الاختبار	2.45	0.49	2	متوسطة
4	بعد الثقة بالنفس	2.43	0.63	3	متوسطة
2	البعد الجسمي	2.02	0.62	4	متوسطة
	مقياس قلق الاختبار الكلي	**2.37**	**0.50**	-	متوسطة

يبين الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.02– 2.64)، وقد جاءت الدرجة الكلية لقلق الاختبار لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الخاصة في عمان متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لقلق الاختبار الكلي ككل (2.37)، وانحراف معياري (0.50). وقد جاء البعد الانفعالي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.64) وانحراف معياري (0.66)، تلاه في المرتبة الثانية بعد تقبل الاختبار وبمتوسط حسابي بلغ (2.45) وانحراف معياري (0.49)، تلاه في المرتبة الثالثة بعد الثقة بالنفس وبمتوسط حسابي بلغ (2.43) وانحراف معياري (0.63)، بينما جاء البعد الجسمي في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.02) وانحراف معياري (2.02).

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل بعد على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

1. **البعد الانفعالي:**

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعد الانفعالي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
6	أفكر كثيرا قبل دخولي قاعة الاختبار	2.86	1.05	1	متوسطة
3	أخاف كثيرا من الاختبارات الفجائية	2.76	.98	2	متوسطة
4	اشعر بتوتر شديد قبل أداء الاختبار وبعده	2.73	.95	3	متوسطة
1	أجد صعوبة في التركيز	2.62	.85	4	متوسطة
2	أصاب بذعر شديد عند أدائي للاختبار	2.60	.96	5	متوسطة
5	ارتبك عندما يوجه المعلم سؤالا لي	2.27	1.02	6	متوسطة

يبين الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.27–2.86)، حيث جاءت الفقرة رقم (6) والتي تنص على "أفكر كثيرا قبل دخولي قاعة الاختبار" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.86) وانحراف معياري (1.05)، تلاها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (3) والتي تنص على "أخاف كثيرا من الاختبارات الفجائية" وبمتوسط حسابي بلغ (2.76) وانحراف معياري (0.98)، تلاها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (4) والتي تنص على "اشعر بتوتر شديد قبل أداء الاختبار وبعده" وبمتوسط حسابي بلغ (2.73) وانحراف معياري (0.95)، بينما جاءت الفقرة رقم (5) ونصها "ارتبك عندما يوجه المعلم سؤالا لي" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.27) وانحراف معياري (1.02).

2. **البعد الجسمي:**

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات البعد الجسمي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
7	سريع النسيان	2.47	0.97	1	متوسطة
11	يضعف تركيزي أثناء أداء الاختبار	2.39	0.93	2	متوسطة
13	اتلعثم في الكلام عند توجيه المعلم سؤالا لي	2.04	0.92	3	متوسطة
8	ترتعش يداي أثناء أدائي للاختبار	1.99	1.08	4	متدنية
14	اشعر بفقدان الشهية كلما اقترب موعد الاختبار	1.93	1.06	5	متدنية
9	اتعب بسرعة	1.92	0.92	6	متدنية
12	ينتابني المرض كلما اقترب موعد الاختبار	1.71	0.86	7	متدنية
10	يتعرق جسمي أثناء دائي الاختبار	1.69	0.95	8	متدنية

يبين الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (1.69-2.47)، حيث جاءت الفقرة رقم (7) والتي تنص على "سريع النسيان" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (2.47) وانحراف معياري (0.97)، تلاها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (11) والتي تنص على "يضعف تركيزي أثناء أداء الاختبار" وبمتوسط حسابي بلغ (2.39) وانحراف معياري (0.93)، تلاها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (13) والتي تنص على "اتلعثم في الكلام عند توجيه المعلم سؤالا لي" وبمتوسط حسابي بلغ (2.04) وانحراف معياري (0.92)، بينما جاءت الفقرة رقم (10) ونصها "يتعرق جسمي أثناء دائي الاختبار" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.69) وانحراف معياري (0.95).

3. بعد تقبل الاختبار:

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد تقبل الاختبار مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
22	انزعج عندما لا يحدد المعلم موعدا ثابتا للامتحان	3.10	1.01	1	مرتفعة
18	افرح عند الغاء موعد الاختبار او تأجيله	3.06	1.03	2	مرتفعة
16	انتظر انتهاء فترة الاختبار بفارغ الصبر	2.76	1.09	3	متوسطة
21	اهتم دائما ان اكون مستعدا لأي طارئ	2.74	1.02	4	متوسطة
20	اجد صعوبة في اختيار ما ارغب في دراسته	2.37	1.02	5	متوسطة
15	اشعر بالملل لدى بدء الاختبار	2.23	1.10	6	متوسطة
23	لا يهتم المعلون بتحديد موعد ثابت لامتحاناتهم	2.22	0.96	7	متوسطة
19	يصعب علي اختيار السؤال الذي ارغب الاجابة عنه اولا	2.17	0.94	8	متوسطة
17	اتغيب عن المدرسة كلما حدد المعلم موعد الاختبار	1.38	0.78	9	متوسطة

يبين الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (1.38-3.10)، حيث جاءت الفقرة رقم (22) والتي تنص على "انزعج عندما لا يحدد المعلم موعدا ثابتا للامتحان" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.10) وانحراف معياري (1.01)، تلاها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (18) التي تنص على "افرح عند إلغاء موعد الاختبار أو تأجيله" وبمتوسط حسابي بلغ (3.06) وانحراف معياري (1.03)، تلاها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (16) والتي تنص على "انتظر انتهاء فترة الاختبار بفارغ الصبر" وبمتوسط حسابي بلغ (2.76) وانحراف

معياري (1.09)، بينما جاءت الفقرة رقم (17) ونصها "أتغيب عن المدرسة كلما حـدد المعلـم موعد الاختبار" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (0.78).

4. بعد الثقة بالنفس

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد الثقة بالنفس مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
32	أخشى الوقوع في الخطأ أثناء الاختبارات	3.01	1.01	1	مرتفعة
28	أخشى الوقوع في الخطأ عند إجابتي عن أسئلة الاختبار	2.93	0.96	2	متوسطة
30	ارتبك في الاختبار	2.71	1.02	3	متوسطة
29	أتسرع في الإجابة عن أسئلة الاختبار في كثير من الأحيان.	2.69	0.92	4	متوسطة
24	الاختبار بالنسبة لي مصدر قلق	2.64	1.06	5	متوسطة
25	قدرتي على تذكر مادة الاختبار ضعيفة	2.27	1.02	6	متوسطة
27	بطيء في استيعاب طريقة الإجابة عن أسئلة الاختبار	2.02	0.92	7	متوسطة
31	اشعر أني خامل	1.83	0.90	8	متوسطة
26	أعاني مشقة كبيرة في فهم تعليمات الاختبار	1.79	0.91	9	متوسطة
	الكلي				

يبين الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (1.79−3.01)، حيث جاءت الفقرة رقم (32) والتي تنص على "أخشى الوقوع في الخطأ أثناء الاختبارات" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.01) وانحراف معياري (1.01)، تلاها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (28) والتي تنص على "أخشى الوقوع في الخطأ عند إجابتي عن أسئلة الاختبار" وبمتوسط حسابي بلغ (2.93) وانحراف معياري (0.96)، تلاها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (30) والتي تنص على "ارتبك في الاختبار" وبمتوسط حسابي بلغ (2.71) وانحراف معياري (1.02)، بينما جاءت الفقرة رقم (26) ونصها "أعاني مشقة كبيرة في فهم تعليمات الاختبار" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.79) وانحراف معياري (0.91).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "

هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α = 0.05) في مستوى قلق الاختبار لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الخاصة في عمان تعزى إلى متغيري الجنس والتحصيل الدراسي؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى قلق الاختبار لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الخاصة في عمان تبعا لمتغيري الجنس، والتحصيل الدراسي، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى قلق الاختبار لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الخاصة في عمان تبعا لمتغيري الجنس

المتغير	مستوى المتغير		البعد الانفعالي	البعد الجسمي	بعد تقبل الاختبار	بعد الثقة بالنفس	قلق الاختبار الكلي
الجنس	ذكر	س	2.59	2.02	2.38	2.42	2.34
		ع	0.75	0.64	0.56	0.70	0.56
	أنثى	س	2.68	2.01	2.50	2.44	2.39
		ع	0.59	0.60	0.43	0.58	0.45

س= المتوسط الحسابي ع=الانحراف المعياري

يبين الجدول (8) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى قلق الاختبار لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الخاصة في عمان بسبب اختلاف فئات متغير الجنس (ذكر،أنثى)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد للأبعاد جدول (10) وتحليل التباين الثنائي للأداة ككل جدول (11).

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى قلق الاختبار لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الخاصة في عمان تبعا لمتغير التحصيل

المتغير	مستوى المتغير		البعد الانفعالي	البعد الجسمي	بعد تقبل الاختبار	بعد الثقة بالنفس	قلق الاختبار الكلي
التحصيل	أقل من 60%	س	3.11	2.32	2.63	2.87	2.71
		ع	0.56	0.54	0.51	0.69	0.51
	60–وأقل من 75%	س	2.71	2.15	2.50	2.46	2.44
		ع	0.62	0.64	0.46	0.60	0.48
	75% فأكثر	س	2.53	1.90	2.39	2.35	2.28
		ع	0.66	0.59	0.50	0.62	0.49

س= المتوسط الحسابي ع=الانحراف المعياري

يبين الجدول (9) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى قلق الاختبار لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الخاصة في عمان بسبب اختلاف فئات متغير التحصيل الدراسي (أقل من 60%، 60 – أقل من 75%، 75% فأكثر). ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد للأبعاد جدول (10) وتحليل التباين الثنائي للأداة ككل جدول (11).

جدول (10)

تحليل التباين الثنائي المتعدد لأثر الجنس، والتحصيل، والتفاعل بينهما على مستوى قلق الاختبار لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الخاصة في عمان

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	البعد الانفعالي	0.407	1	0.407	1.025	0.312
هوتلنج =019.	البعد الجسمي	0.022	1	0.022	0.062	0.804
ح= 212.	بعد تقبل الاختبار	0.635	1	0.635	2.794	0.096
	بعد الثقة بالنفس	1.036	1	1.036	2.740	0.099
التحصيل	البعد الانفعالي	6.416	2	3.208	8.076	0.000
ويلكس =909.	البعد الجسمي	5.828	2	2.914	8.081	0.000
ح= 000.	بعد تقبل الاختبار	3.018	2	1.509	6.638	0.002
	بعد الثقة بالنفس	5.344	2	2.672	7.069	0.001
الجنس * التحصيل	البعد الانفعالي	0.948	2	0.474	1.193	0.305
ويلكس =973.	البعد الجسمي	0.488	2	0.244	0.677	0.509
ح=394.	بعد تقبل الاختبار	0.975	2	0.487	2.144	0.119
	بعد الثقة بالنفس	0.543	2	0.272	0.719	0.488
الخطأ	البعد الانفعالي	123.542	311	0.397		
	البعد الجسمي	112.156	311	0.361		
	بعد تقبل الاختبار	70.694	311	0.227		
	بعد الثقة بالنفس	117.546	311	0.378		
الكلي	البعد الانفعالي	137.909	316			
	البعد الجسمي	120.541	316			
	بعد تقبل الاختبار	76.663	316			
	بعد الثقة بالنفس	126.473	316			

دال عند مستوى الدلالة (α = 0.05)

يتبين من الجدول (10) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى إلى أثر الجنس في جميع الأبعاد.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى أثر التحصيل في جميع الأبعاد، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية كما هو مبين في الجدول (11).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى أثر التفاعل بين الجنس والتحصيل في جميع الأبعاد.

جدول (11)

تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس، والتحصيل، والتفاعل بينهما على مستوى قلق الاختبار لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الخاصة في عمان

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.445	1	0.445	1.938	0.165
التحصيل	4.612	2	2.306	10.036	0.000
الجنس × التحصيل	0.565	2	0.283	1.230	0.294
الخطأ	71.451	311	0.230		
الكلي	79.503	316			

دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتبين من الجدول (11) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى أثر الجنس.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى أثر التحصيل ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية كما هو مبين في الجدول (11).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى أثر التفاعل بين الجنس والتحصيل.

جدول (12)

المقارنات البعدية بطريقة شيفية لأثر التحصيل على مستوى قلق الاختبار

الأبعاد	مستويات متغير التحصيل	المتوسطات الحسابية	أقل من 60%	60- وأقل من 75%	75% فأكثر
البعد الانفعالي	متدني	3.11			
	متوسط	2.71	.40*		
	مرتفع	2.53	.57*	.17	
البعد الجسمي	متدني	2.32			
	متوسط	2.15	.17		
	مرتفع	1.90	.42*	.25*	
بعد تقبل الاختبار	متدني	2.63			
	متوسط	2.50	.12		
	مرتفع	2.39	.24*	.11	
بعد الثقة بالنفس	متدني	2.87			
	متوسط	2.46	.40*		
	مرتفع	2.35	.51*	.11	
قلق الاختبار الكلي	متدني	2.71			
	متوسط	2.44	.26*		
	مرتفع	2.28	.42*	.16*	

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتبين من الجدول (12) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين فئة التحصيل أقل من 60% من جهة وكل من فئتي التحصيل 60- وأقل من 75% و75% فأكثر، وجاءت الفروق لصالح فئة التحصيل أقل من 60%، في البعدين الانفعالي والثقة بالنفس.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين فئة التحصيل 75% فأكثر من جهة وكل من فئتي التحصيل أقل من 60%، و60– وأقل من 75%، وجاءت الفروق لصالح كل من فئتي التحصيل أقل من 60%، و60– وأقل من 75%، في البعد الجسمي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين فئة التحصيل أقل من 60% و فئة التحصيل 75% فأكثر، وجاءت الفروق لصالح فئة التحصيل أقل من 60% ، في بعد تقبل الاختبار.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين فئة التحصيل أقل من 60% من جهة وكل من فئتي التحصيل 60– وأقل من 75% و75% فأكثر، وجاءت الفروق لصالح فئة التحصيل أقل من 60%، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين فئة التحصيل 60– وأقل من 75% و75% فأكثر وجاءت الفروق لصالح فئة التحصيل 60– وأقل من 75% في قلق الاختبار الكلي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الخاصة في عمان؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين التحصيل وقلق الاختبار، والجدول (13) يوضح ذلك.

جدول (13)

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين التحصيل وقلق الاختبار

أبعاد قلق الاختبار		التحصيل
البعد الانفعالي	معامل الارتباط	**-.242
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	317
البعد الجسمي	معامل الارتباط ر	**-.236
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	317
بعد تقبل الاختبار	معامل الارتباط ر	**-.155
	الدلالة الإحصائية	.006
	العدد	317
بعد الثقة بالنفس	معامل الارتباط ر	**-.210
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	317
قلق الاختبار الكلي	معامل الارتباط ر	**-.249
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	317

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين من الجدول (13) وجود علاقة سلبية دالة إحصائيا بين التحصيل وقلق الاختبار في جميع الأبعاد والكلي.

الفصل الخامس

مناقشة النتائـــج والتوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائـــج والتوصيات

اشتمل هذا الفصل على مناقشة لنتائج الدراسة، فضلاً عن التوصيات التي تم التوصل إليها في ضوء النتائج، وعلى النحو الآتي:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نصه:

"**ما مستوى قلق الاختبار ومظاهره لدى طلبة الصف العاشر الأساسي فـــي المـــدارس الخاصة في عمان؟**"

أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسطات الحسابية لمستوى قلق الاختبار ومظـــاهره لـــدى طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الخاصة في عمان تراوحت مـــابين (2.02– 2.64)، وقد جاءت الدرجة الكلية لقلق الاختبار لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الخاصة في عمان متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لقلق الاختبار الكلي (2.37)، وانحراف معيـــاري (0.50). وقد جاء البعد الانفعالي في المرتبة الأولى بـــأعلى متوســـط حـــسابي بلـــغ (2.64) وانحراف معياري (0.66)، تلاه في المرتبة الثانية بعد تقبل الاختبار وبمتوســـط حـــسابي بلـــغ (2.45) وانحراف معياري (0.49)، تلاه في المرتبة الثالثة بعد الثقة بالنفس وبمتوسط حـــسابي بلغ (2.43) وانحراف معياري (0.63)، بينما جاء البعد الجسمي في المرتبة الأخيرة بمتوســـط حسابي بلغ (2.02) وانحراف معياري (2.02).

وتدل هذه النتيجة على أن الطلبة ما يزالون يشعرون بمستوى متوسط ومعتدل من قلـــق الاختبار مما يدل على وجود الخوف من الاختبارات لديهم، وهذا الشعور طبيعي لدى الطلبة لما للامتحان من رهبة وخوف، حيث إن القلق يتسلل إلى جميع الطلبة مهمـــا كانـــت أعمـــارهم أو أجناسهم، ويعود هذا الشعور إلى طبيعة الاختبار بشكل عام، وما يترتب عليه من نتـــائج فـــي مستقبل الطالب وهذا يعطيه مكانة وهيبة في نفوس الطلبة.

ومن الممكن تفسير النتيجة المتوسطة لقلق الاختبار لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الخاصة في عمان إلى طبيعة المرحلة التي يمر بها الطلبة، وأهميتها حيث إن الصف العاشر الأساسي في وزارة التربية والتعليم الأردنية يمثل نهاية المرحلة الأساسية وبداية الطريق لتحديد مصير الطلبة إلى مختلف الفروع الأكاديمية والمهنية، كما أن طبيعة الفرع الذي سيدرسه الطالب يحدده تحصيله الأكاديمي، وتتم عملية تقويم تحصيل الطلبة من خلال الاختبارات المدرسية، وهذا ما يعطي للامتحان رهبة لدى الطلبة مما يؤدي إلى شعور الطلبة وإحساسهم بالقلق من هذا الاختبار، وظهور مشاعر القلق عليهم سواء انفعالياً أو جسدياً أو تحديد مدى تقبلهم للامتحانات.

كما أن طبيعة المدارس الخاصة في عمان وما توفره من إمكانات وتسهيلات، وتحقيق أجواء الأمان والراحة لهم، وما تقدمه تلك المدارس من خدمات إرشادية قد يسهم في التخفيف من مستوى قلق الاختبار لدى الطلبة والوصول بهم إلى الدرجة المتوسطة من هذا النوع من القلق.

كما قد يعود السبب في نتيجة الدراسة الحالية إلى نمط التنشئة الأسرية الذي يمارسه الأهل على أبنائهم عينة الدراسة وما فيه من أساليب ديمقراطية تسهم في التخفيف عن الطلبة وتحقيق مستويات عالية من الصحة النفسية، حيث إن الأسباب الوراثية والبيئية تلعب الدور الكبير في التخفيف من حدة القلق كما أكد زهران (1977) أن من أهم أسباب قلق الاختبار العوامل البيئية، حيث إن الشعور بالتهديد الداخلي أو الخارجي الذي تفرضه بعض الظروف البيئية, والتوتر النفسي الشديد, والمخاوف الشديدة في الطفولة المبكرة, وتعود الكبت بدلا من التقدير الواعي لظروف الحياة والإحباط, إلى جانب مشكلات الطفولة والمراهقة والشيخوخة, ومشكلات الحاضر التي تنشط ذكريات الصراعات في الماضي, والطرق الخطأ في تنشئة

الأطفال مثل القسوة والتسلط والحماية الزائدة والحرمان, وأخيرا التعرض للحوادث والخبـرات الحادة كلها مجتمعة تسهم في ارتفاع مستوى قلق الاختبار لدى الطلبة.

أما عن سبب حصول البعد الانفعالي في المرتبة الأولى وحصول البعد الجـسمي فـي المرتبة الأخيرة فقد يرجع السبب في ذلك إلى أن مظاهر قلق الاختبار تظهر بداية في الجوانـب الانفعالية للفرد مثل التوتر والخوف وصعوبة التركيز وغيرها، ثم تتطور إلى مراحل أشد وهي في مظاهره الجسدية مثل التعرق وارتعاش اليدين وغيرها، لذا بما أن مستوى قلق الاختبار لدى الطلبة جاء بدرجة متوسط فإنه ما يزال في جوانبه الاعتياديـة والطبيعيـة وهـي الجوانـب الانفعالية، ولم يتعد إلى الجوانب والمظاهر الجسدية وهي عادة ما تصيب من لـديهم مـستوى مرتفع من قلق الاختبار.

بحسب علم الباحثة فلم تجد أية دراسة توافق أو تخالف نتيجة الدراسة الحالية، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن معظم الدراسات السابقة في هذا الموضوع لـم تتنـاول مـستوى قلـق الاختبار، إنما كان هدفها يبحث في العلاقة بين قلق الاختبار مع متغيرات أخرى، مما قاد إلـى نتائج تتوافق مع الأهداف، وهي بيان نوع العلاقة بين قلق الاختبار والمتغيرات الأخـرى، أمـا مستوى قلق الاختبار فلم تجده الباحثة في حدود إطلاعها في نتائج الدراسـات الـسابقة، وهـذا يعطي ميزة للدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

"**هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في مستوى قلق الاختبار لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الخاصة في عمان تعزى إلى متغيري الجنس والتحصيل الدراسي؟**"

كشفت نتائج الدراسة الحالية عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى إلى أثر الجنس.

ويمكن عزو ذلك إلى طبيعة الخوف والرهبة من الاختبار الذي عزز مسبقاً لجميع الأفراد بالرغم من اختلاف الجنس، وتوقعهم الفشل في الاختبار أو سوء الأداء فيه أو الخوف من الرسوب، أومن ردود فعل الأهل، أو لضعف ثقتهم بأنفسهم، أو لرغبتهم في التفوق على الآخرين.

كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الشعور بأن الاختبار موقف صعب يتحدى الإمكانات والقدرات وأن الفرد غير قادر على اجتيازه أو مواجهته وتنبؤه المسبق بمستوى تقييمه من قبل الآخرين، والذي قد يتوقعه (التقدير السلبي لقدراته). هو موقف يعيشه الجميع على اختلاف جنسهم.

وترى الباحثة أيضاً أن عدم الاستعداد الجيد للامتحان، ووجود عوامل كنوعية الأسئلة وصعوبتها، وعدم الاستعداد أو التهيؤ الكافي للامتحان، وضعف الثقة بالنفس، وضيق الوقت لامتحان المادة الواحدة، والتنافس مع احد الزملاء والرغبة القوية في التفوق عليه، هي عوامل مشتركة بين الذكور والإناث وتلعب دوراً فعالاً في زيادة قلق الاختبار لدى الطلبة.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية في متغير الجنس مع نتائج دراسة أبـو زيتـون (1988)، ودراسة بنجامين (Benjamin, 2001)، ودراسة الزواهرة (2006)، التي أظهرت عدم وجود فروق تعزى إلى متغير الجنس في مستوى قلق الاختبار. وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة القرعان (1992) ونتائج دراسة عبد الغفار (2004) التي أظهرت وجود فروق تعـزى إلى متغير الجنس في مستوى قلق الاختبار وبدرجة اعلى لدى الإناث.

كما أظهرت نتائج هذا السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى إلى أثر التحصيل، لصالح ذوي التحصيل المنخفض؛ ويقصد من ذلـك أن الطلبـة ذوي التحـصيل المنخفض عانوا من قلق الاختبار أكثر من أقرانهم من ذوي التحصيل المرتفع.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى طبيعة العلاقة السلبية بين القلق والتحصيل فـالقلق يـشكل لدى الفرد حالة من التوتر الشامل تؤثر في العمليات العقليـة كالانتبـاه، والإدراك، والتفكيـر والتركيز، والتذكر، التي تعد ركيزة أساسية من الركائز التي يعتمد عليها النجاح في الاختبـار؛ وبالتالي فإن حالة التوتر هذه تؤثر في تحصيل الطالب تأثيراً سلبياً، لذلك نرى أن الطلبـة ذوي التحصيل المنخفض يعانون من اضطراب قلق الاختبار أكثر من الطلبة ذوي التحصيل المرتفع.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية في متغير التحصيل مع نتـائج دراسـة أبـو زيتـون (1988) مرسي (1992)، ودراسة عبد الغفار (2004)، ودراسة الزواهرة (2006)، ودراسـة الوحش (2007)، ودراسة موهاريتش (Mohoric, 2008)، ودراسة جوتز وبريكيل وزينـدر وشلير (Goetz , Preckel, Zeinder, Schleyer, 2008)، ودراسة يلدريم وتالسين وإيلهـان وبايدان وتابارك (yildrim, Talcin, Ilhan, Baydan & Taprak, 2008)، ودراسة مواسنو (Mowasno, 2009) التي أظهرت وجود فروق تعزى إلى متغير التحصيل الدراسـي فـي

مستوى قلق الاختبار، وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة عليمات وهواش (2006) التي أظهرت عدم وجود فروق تعزى إلى متغير التحصيل الدراسي في مستوى قلق الاختبار.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الخاصة في عمان؟

كشفت نتائج الدراسة الحالية عن وجود علاقة ارتباطيه سلبية دالة إحصائيا بين التحصيل وقلق الاختبار في جميع الأبعاد والمقياس الكلي.

وتعد هذه النتيجة طبيعية ومنطقية بناء على ما أشارت إليه كثير من الدراسات منها دراسة عبد الغفار (2004)، ودراسة مرسي (1992)، ودراسة هانكوك (Hancock, 2001)، ودراسة بلاس وكندي (Plass and Kennedy, 2006)، ودراسة الزواهرة (2006)، ودراسة الوحش (2007)، ودراسة موهاريتش (Mohoric, 2008)، التي أشارت إلى الأثر السلبي للقلق على التحصيل الدراسي.

وقد تفسر هذه النتيجة إلى أن القلق يشكل حالة من التوتر الشامل الذي يصيب الفرد وتؤثر في العمليات العقلية كالانتباه والتفكير والتركيز والمحاكمة العقلية والتذكر، التي تعتبر من متطلبات النجاح في الاختبار، وبالتالي فإن حالة التوتر هذه تؤثر في تحصيل الطالب تأثيراً سلبياً، حيث يرى القمش والمعايطة (2007) أن قلق الاختبار يؤدي إلى استجابات غير مناسبة مثل التوتر والانزعاج والخوف من الفشل، أو الإحساس بعد الكفاءة وهذا يؤدي بدوره إلى تدني التحصيل لدى الطلبة.

كما تفسر العلاقة السلبية بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي إلى أن الطلاب ذوي التحصيل المنخفض عادة ما يدخلون الاختبار غير مستعدين، ولديهم خوف من الاختبار أكثر من غيرهم مما يجعلهم قلقين بدرجة أكبر من الطلبة الأعلى تحصيلاً الذين يدخلون الاختبار وهم مستعدون له.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية في متغير التحصيل مع نتائج دراسة أبو زيتون (1988) مرسي (1992)، ودراسة عبد الغفار (2004)، ودراسة الزواهرة (2006)، ودراسة الوحش (2007)، ودراسة موهاريتش (Mohoric, 2008)، ودراسة جوتز وبريكيل وزيندر وشلير (Goetz , Preckel, Zeinder, Schleyer, 2008)، ودراسة يلدريم وتالسين وإيلهان وبايدان وتابارك (yildrim, Talcin, Ilhan, Baydan & Taprak, 2008)، ودراسة مواسنو (Mowasno, 2009) التي أظهرت وجود فروق تعزى إلى متغير التحصيل الدراسي في مستوى قلق الاختبار، وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة عليمات وهواش (2006) التي أظهرت عدم وجود فروق تعزى إلى متغير التحصيل الدراسي في مستوى قلق الاختبار.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية توصي الباحثة بما يأتي:

- أظهرت النتائج أن درجة قلق الاختبار لدى الطلبة عينة الدراسة متوسطة، مما يدل على وجود هذا الاضطراب لدى الطلبة ولكن ليس بشكل كبير مما يستدعي لفت نظر المرشدين النفسيين في وزارة التربية والتعليم في الأردن إلى أثر قلق الاختبار النفسي على الطلبة وتحصيلهم الدراسي، ومواجهة هذا النوع من القلق بوساطة برامج الإرشاد التربوي المتعددة.
- دلت النتائج على عدم وجود فروق في قلق الاختبار تعزى إلى الجنس مما يستدعي الاهتمام بقلق الاختبار لدى كل من الذكور والإناث وعدم اقتصار الاهتمام على جنس معين.
- دلت النتائج على وجود علاقة سلبية بين التحصيل المرتفع وقلق الاختبار، وعلى هذا يوصي الباحث بتحفيز المعلمين لطلابهم على أساليب المذاكرة الجيدة التي تقلل من أعراض قلق الاختبار.
- إجراء دراسات مستقبلية في العلاقة بين قلق الاختبار والمتغيرات النفسية الأخرى غير التحصيل الدراسي.
- توجيه الباحثين في التربية وعلم النفس إلى تطوير مقاييس لقياس قلق الاختبار تناسب مختلف الفئات العمرية والبيئة العربية.

قائمة المراجــع

قائمة المراجع:

أولا: المراجع العربية:

- إبراهيم، ماجدة، (1995). **بعض العوامل المرتبطة بالمخاوف لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من الجنسين**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، طنطا، مصر.

- أبو الخير, عبدالكريم قاسم، (2001). **أساسيات التمريض في الأمراض النفسية والعقليــة**. عمان، دار وائل للنشر.

- أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال، (1999). **نمو الإنسان**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- أبو زيتون، موسى، (1988). **العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي العام لدى طلبة الثانوية العامة بمدارس محافظة اربد**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعــة اليرمــوك، اربد، الأردن.

- أبو صايمة، عايدة، (1995). **القلق والتحصيل الدراسي**. عمان: المركز العربي للخــدمات الطلابية.

- أديبي، عباس، (2001). قدرات التفكير الابتكاري وعلاقتها بعادات الاستذكار وقلق الاختبار لدى طلاب التعليم الثانوي والجامعي. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. 2 (3). 78- 116.

- إسماعيل، نبيه محمد. (2001) .**عوامل الصحة النفسية السليمة**.ط1،القاهرة:البتراء للنــشر والتوزيع.

- باديسكي, كريستين وغرينبير, دينيس، (2001). **العقل فوق العاطفة**. ترجمــة: مبيــضين, مأمون، عمان, المكتب الإسلامي.

- بني مصطفى، رضوان علي، (2004).**الاضطرابات النفسية في علم النفس العام**. تحرير: محمد عودة الريماوي، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- توق، محي الدين وعدس، عبدالرحمن، (1998). **المدخل إلى علم النفس**. عمان: دار الفكر.
- جابر، جابر عبد الحميد (1986) **مدخل لدراسة السلوك الانساني،** القاهرة: دار النهضة العربية.
- جرادات، عبد الكريم، (2006). العلاقة بين تقدير الذات والاتجاهات اللاعقلانية لدى الطلبة الجامعيين. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية،** 2 (3): 143- 159.
- حبيب، مجدي عبد الكريم (1991). **القلق العام والخاص، (دراسة عاملية لاختبارات القلق)**. بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، 2 – 4 سبتمبر، 158 – 186
- حسين، محمود عطا (1985) مفهوم الذات وعلاقته بالكفاية في التحصيل الدراسي والتخصص في المرحلة الثانوية علمي – ادبي، **رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج** ، الرياض، 16، ص: 253 – 282
- حمدان، محمد زياد، (1996). **التحصيل الدراسي**. دمشق: دار التربية الحديثة.
- حميدان، عبد الحميد (1988). **بعض التغيرات الشخصية والاجتماعية المرتبطة بالاتجاه الديني**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- الداهري، صالح حسن، (2008) . **أساسيات التوافق النفسي والاضطرابات السلوكية والانفعالية**. عمان: دار الصفا للنشر.

- الداهري، صالح والكبيسي، وهيب مجيد، (2000). **علم النفس العام**. إربد: دار الكندي.
- زهران , حامد، (2005). **الصحة النفسية والعلاج النفسي**. القاهرة: عالم الكتب للنشر.
- الزواهرة، محمد، (2006). **العلاقة بين العجز المتعلم وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الصف التاسع في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- شعيب، علي محمود (1987) قلق الاختبار وعلاقته ببعض المتغيرات المرتبطة بطلاب وطالبات الثانوية العامة بمكة المكرمة، **مجلة الدراسات التربوية، رابطة التربية الحديثة** ، القاهرة: ص: 306 – 319
- صالح، عبد الرحمن اسماعيل (1994). **قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي والجنس والعمر لدى طلبة المدارس الثانوية في محافظة الزرقاء**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الاردنية.
- الطواب، سيد محمود (1992). قلق الاختبار والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتهما بالتحصيل الاكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين، **مجلة العلوم الاجتماعية**، الكويت: 20 (4) ، ص: 149 – 183.
- الطيب، محمد عبد الظاهر (1997). **المدرسة وتعليم التفكير**، الاردن، عمان: دار الفكر للطباعة والتوزيع.
- عبادة، احمد عبد اللطيف، الزهار، نبيل عبيد (1987). اثر ارتفاع معدل المعلومات المعرفي في اختبار تحصيلي على سمة القلق وسمة الاستثارية وقلق الاختبار. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، 1(2)، ص: 71 – 107.

- عبد الخالق، احمد محمد، النيال، مايسه (1991) الدافع للانجاز وعلاقته بالقلق والانبساط، **مجلة الدراسات النفسية**، جمهورية مصر العربية، اكتوبر، ص: 637 – 655

- عبد الغفار، محمد عبد القادر، (2004). قلق الاختبار وعلاقته بكل من الذكاء والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلتين الإعدادية والثانوية دراسة مقارنة. **المجلة العلمية**، 10 (3): 34- 60.

- عبد المنعم، عفاف محمد، (1999). **تأكيد الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الرحلة الإعدادية**. رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

- عثمان، فاروق، (2001). **القلق وإدارة الضغوط النفسية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

- العجمي، مها محمد (2000). العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية للبنات بالاحساء (الاقسام الادبية)، **رسالة الخليج العربي**، الرياض، 20، (71 – 74)، ص: 15 – 49

- عدس، عبد الرحمن وآخرون، (1996). **علم النفس التربوي برنامج التربية العملية**، جامعة القدس المفتوحة، عمان.

- العرابي، حكمت، (1995). علاقة التحصيل الدراسي للطالبة الجامعية السعودية ببعض المتغيرات الأسرية، دراسة ميدانية، **مجلة جامعة الملك سعود والعلوم التربوية والدراسات الإسلامية**، (1) 7: 56- 74.

- عليمات، محمد منيزل وهواش، خالد خليف، (2006). العلاقة بين دافعية الإنجاز وقلق الاختبار وأثرها في التحصيل في مادة اللغة الانجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية والثانوية في محافظة المفرق. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 7، (3): 202- 223.

- العناني، حنان. (2005). **الصحة النفسية.** عمان: دار الفكر.

- عوض , فتحية. (2004). **اختبار القلق لطلبة المرحلـــة المتوســطة والثانويـــة (كراســـة التعليمات)**, الكويت وزارة التربية .

- الغويل، زينب إبراهيم، (2007). دافع **الإنجاز وعلاقته بقلق الاختبار لدي طلبة جامعـــة 7 أكتوبر بمدينة مصراتة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة 7 أكتوبر، مصراتة، مصر.

- غيث، سعاد، (2006). **الصحة النفسية للطفل.** عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع

- فرج، فرج صفوت (1989). **القياس النفسي،** القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

- فرح، عدنان والعتوم، عدنان، والعلي، نصر، (1993). قلق الاختبار والأفكـــار العقلانيـــة واللاعقلانية. **علم النفس.** 4 (26). 26– 36.

- القرعان، عبد الجليل، (1992). **قلق الاختبار ومفهوم الذات وعلاقتها بتحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

- القمش، مصطفى نوري والمعايطة، خليل عبدالرحمن، (2007). **الاضــطرابات الــسلوكية والانفعالية.** عمان: دار المسيرة.

- كاظم، آغا، (1998). القلق والتحصيل الدراسي, دراسة تجريبيـــة مقارنـــة لعلاقـــة القلـــق بالتحصيل لدراسي لدى الذكور والإناث من طلاب المرحلة الإعدادية في دولـــة الإمـــارات العربية المتحدة. **مجلة دمشق في العلوم الإنسانية.** 4 (14), 9–37.

- الكحالي، سالم بن ناصر (2005). **مفهوم الذات الاكاديمي وقلق الاختبار وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الحادي عشر بسلطنة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة السلطان قابوس. سلطنة عمان

- كفافي، علاء الدين.(2005). **الصحة النفسية**. القاهرة: مكتبة هجر للطباعة والنشر والتوزيع.

- كفافي، علاء، صلاح الدين، وفاء، روبي، احمد (1990). بناء مقياس للقلق الرياضي، **حولية كلية التربية**، 7، العدد السابع، ص: 577.

- كمال, علي، (1989). **النفس انفعالاتها وأمراضها وعلاجها**. بغداد: دار واسط للطباعة والنشر والتوزيع.

- اللحام، نهى يوسف (1987). **العلاقة بين تقدير الذات والقلق لدى تلاميذ المدرسة الاعدادية**، المؤتمر الثالث لعلم النفس في مصر، يناير، ص: 14 – 177.

- محمود، فائزة إسماعيل، (2000). **بعض أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالدافعية للانجاز والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

- المرزوقي, جاسم محمد عبدالله، (2007). **علاقة القلق والاكتئاب والضغط النفسي والتفكير اللاعقلاني بمستوى السكر في الدم لدى مرضى السكري**. رسالة دكتوراه, الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- مرسي، كمال، (1992). علاقة القلق بالتحصيل الدراسي عند طلبة المدرسة الثانوية. **دراسات مجلة كلية التربية جامعة الملك بن سعود**، 4: 159– 176.

- مسيحة، مجدي ماهر (1997) **الدروس الخصوصية وعلاقتها ببعض المتغيرات المعرفية وغير المعرفية لدى طلاب التعليم الثانوي الفني الصناعي**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- ملحم، سامي محمد (2004). **تأثير الارشاد والتوجيه واعادة التعزيز على سلوكيات تلاميذ مرحلة التعليم الاساسي في سلطنة عمان واهميته في تحسين مفهوم الذات الاكاديمي**، ندوة الارشاد والتوجيه بكلية التربية بالرستاق. سلطنة عمان.
- نصر الله، عمر عبد الرحيم (2004). **تدني مستوى التحصيل والانجاز المدرسي . اسبابه وعلاجه**، الاردن: عمان: دار وائل.
- الهابط، محمد السيد، (1997). **التكيف والصحة النفسية**. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- الهاشمي، محمد بن عبد الله (2003) **بعض المتغيرات الفارقة بين ذوي الدافع المعرفي المرتفع والدافع المعرفي المنخفض في المرحلة الثانوية بسلطنة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- الهنداوي، علي فالح، الزغول، رافع عقيل، البكور، نائل محمود (2001) الفروق بين الطلاب العدوانيين وغير العدوانيين في اساليب التنشئة الوالدية المدركة ومفهوم الذات الاكاديمي، **رسالة التربية وعلم النفس**، الرياض (14) ، ص: 67 – 104.
- الوحش، عبد العزيز مهيوب. (2007). **قلق الاختبار وأثره علي التحصيل الدراسي لدي طلاب المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، صنعاء، اليمن.

- يعقوب، ابراهيم (1992). مفهوم الذات في مرحلة المراهقة: ابعاده وفروق الجنس والمستوى الدراسي (دراسة ميدانية)، **مجلة ابحاث اليرموك، سلسلة العلوم الانسانية والاجتماعية**، 8 (4)، ص: 45 – 76 .

- يعقوب، ابراهيم (1993) **علاقة ابعاد مفهوم الذات بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك. الاردن.

- نجاتي، محمد عثمان (2004). **سيجموند فرويد: الكف والعرض والقلق**. بيروت: دار الشروق.

المراجع الأجنبية:

- Benjamin, M, McClatchy, W.J, Lin, Y, and Holinger, D. P.; (1981). Test anxiety: Deficit in information processing. **Journal of educational psychology**, 73, pp: 816 – 824.
- Benjamin, M. (2001). **Test anxiety**. London: Kogan Page Limited**.**
- Carden, B., Moss, R. (2004). Locus of control, test anxiety, academic procrastination. **And achievement among college students**. Psychological reports, 95 (2), 581-582
- Castaneda, A, (2004). Complex learning and performance in children as a tunction at anxiety in children and task difficulty. **Child development**, (27) 3: 327-332.
- Corey, G.(2005). **Theory And Practice Of Counseling And Psychotherapy.** .Thomson Brooks / Cole: Belmont.
- Corisini, R. J (1987). **Concise encyclobedia of psychology**, New York: John Wiley and Sons, p:1112 – 1128.
- Culler, R. E., Holaman, C.J.; (1980). Test anxiety and academic performance the effects of study related behaviors. **Journal of educational psychology**, 72, pp: 16 - 20.
- Dankin, E.; (1981). Psychology for physiotherapists, Psychology for professional groups. **Journal of the British psychology society**, 52, pp: 20 - 30
- Ellis, A. & Harper, H. (1999). Theories about the causes of depression. **www. Irrational Ideas- Psychological Self-Melp.Help.htm.**

- Goetz, T., Preckel, F., Zeinder, M & Schleyer, E. (2008). a multiple analysis of test anxiety and achievement in special gifted classes **. Anxiety, stress and coping**, 21 (2), 185 – 198
- Guadry, E and speielberger, S. (2001). **Anxiety and education Achievement**, London: FT Pitman.
- Hancock, D. (2001) . Effects of test anxiety and evaluative threat on student's achievement and motivation. **The journal of educational research,** (3): 284- 296
- Hensley, J. (1986). **The dynamic self-concept**, university of Michigan.
- Kaya, A.(2004). Test Anxiety and Psychopathology in Fifth- Grade Students in Turkey. **International Journal of Educational Reform**. 13(1). 19-26.
- Marsh, Herbert. W.; (1990). Causal ordering of academic self concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal panel analysis. **Journal of educational psychology**, 82, 4, pp: 11 – 30.
- Mohoric, T. (2008). Automatic thoughts, and test anxiety as determinanants of objective and subjective academic achievement. **Psiho logijske tcme**, 17 (1) , 1-14 .
- Moore, M & Morgison, J. (2006). Correlates Between Test Anxiety and Locus of Control Among Gifted Students**. Roeper Review. 28 (4). P.252.**
- Oltmanns, F.& Thomas , R .(1998) . **Abnormal psychology**. 2ed. Perganon Press, Inc New York**.**

- Plass, A. and Kennedy, T.(2006). Children's Achievement Strategies and test Performance: The role of Time Pressure, Evaluation Anxiety, Sex. **Developmental Psychology**, 22(1), 31-36.
- Rehu, M & Asfaw, A. (2009) .Test anxiety in relation to achievement. **Education**, 37(3), 269 -285 .
- Sud, A & Monga, D. (2009) . Test anxiety, achievement motivation and coping behavior among secondary school students**, studio psychological**, 51 (213) , 207 – 214
- Yildrim, I., Talcin, I & Baydan, T. (2008). Academic achievement, perfectionism, and social support as predictors of test anxiety. **Journal of education**, 34: 287 – 296
- Zivic, A & Zivic, J. (2009). the role of met cognitive beliefs, automatic thoughts during learning and attribution of success in students, **Test anxiety and academic achievement psiho logijske teme**, 18, (7): 119 -136 .

ملاحـــق الرســـالة

الملحق (1)

مقياس قلق الاختبار في صورته الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم



مقياس قلق الاختبار في صورته الأولية

التاريخ: 10/ 10/ 2010

الأستاذ الدكتور: -------------------------------- المحترم

بعد التحية:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " "**العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن**"" ولأغراض هذه الدراسة تم بناء مقياس قلق الاختبار الـذي يتكون من (40) فقرة، بعضها مصاغ صياغة موجبه، والبعض الآخر صياغة سالبه، وتعتمد الإجابــة عــن الفقرات أسلوب التدريـــج الرباعي.

ونظراً لتمتعكم بخبره تربوية ودراية واسعة في المجال التربوي، فإنني أرجو التكـرم بتحكيم فقرات المقياس سالف الذكر من حيث:

- درجة ملائمة الفقرات لمجالات الدراسة.
- درجة وضوح الفقرات.
- سلامة الصياغة اللغوية.
- أية تعديلات أو اقتراحات ترونها مناسبة.

شاكره لكم حسن التعاون

الباحثة: حنان أبو فودة .

إشراف: الدكتور سامي ملحم

أولا: المعلومات الأولية:

1: الجنس	**(1) الذكور**	**(2) الإناث**	
2: العمر	**(1) اقل من 12 سنة**	**(2) 12 – وأقل من 15**	**(3) 15 فأكثر**
3: مستوى التحصيل	**(1) اقل من 60%**	**(2) 60 – واقل من75 %**	**(3) 75% فأثر**

ثانيا: مقياس قلق الاختبار

الرقم		الوضوح		الصياغة اللغوية		الانتماء للمجال	
	الفقرات	واضحة	غير واضحة	جيدة	غير جيدة	منتمية	غير منتمية
	أولا: البعد الانفعالي						
1	أشعر بأنني عصبي و متوتر معظم الوقت						
2	أشعر بالخوف دون سبب ظاهر						
3	أموري على أحسن ما يرام						
4	أجد صعوبه في التركيز						
5	أعاني صعوبه في السيطره على القلق						
6	اصاب بذعر شديد عند ادائي للامتحان						
7	اخاف كثيرا من الاختبارات الفجائية						
8	اشعر بتوتر شديد قبل اداء الاختبار وبعده						
9	ارتبك عندما يوجه المعلم سؤالا لي						
10	افكر كثيرا قبل دخولي قاعة الاختبار						
	ثانيا: البعد الجسمي						
1	أعاني من صداع متكرر						
2	سريع النسيان						
3	تنتابني نوبات من الغثيان و الرغبه في التقيؤ						
4	ترتعش يداي اثناء ادائي للامتحان						
5	أتعب بسرعه						
6	يتعرق جسمي اثناء ادائي الاختبار						
7	يضعف تركيزي اثناء اداء الاختبار						
8	ينتابني المرض كلما اقترب موعد الاختبار						
9	اتلعثم في الكلام عند ادائي امتحانا شفوي						
10	اشعر بفقدان الشهية كلما اقترب موعد الاختبار						
	ثالثا: بعد التقبل الدراسي						
1	اشعر بالملل لدى بدء الاختبار						
2	انتظر انتهاء فترة الاختبار بفارغ الصبر						
3	أتغيب عن المدرسة كلما حدد المعلم موعد الاختبار						

4	افرح عند الغاء موعد الاختبار او تأجيله						
5	يصعب علي اختيار السؤال الذي ارغب الاجابة عنه اولا						
6	اجد صعوبة في اختيار ما ارغب في دراسته						
7	لا اهتم دائما للامتحان						
8	اهتم دائما ان اكون مستعدا لاي طارىء						
9	يريد مني المعلم اجابات تفصيلية عن اسئلة الاختبار						
10	لا يهتم المعلمون بتحديد موعد ثابت لامتحاناتهم						
رابعا: بعد الثقة بالذات							
1	الاختبار بالنسبة لي صعب جدا						
2	لا ابذل جهدا كافيا في التحضير لاداء الاختبار						
3	افتقر الى قدرة تذكر مادة الاختبار						
4	اعاني مشقة كبيرة في فهم تعليمات الاختبار						
5	بطيء في استيعاب طريقة الاجابة عن اسئلة الاختبار						
6	اخشى الوقوع في الخطأ عند اجابتي						
7	اتسرع في الاجابة عن اسئلة الاختبار						
8	ارتبك في الاختبار						
9	خامل						
10	اخشى الوقوع في الخطأ						

التعديلات و المقترحات:

....

....

....

....

....

....

الملحق (2)

مقياس قلق الاختبار في صورته النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم



مقياس قلق الاختبار في صورته النهائية

التاريخ: 25/ 10/ 2010

أخي الفاضل/ اختي الفاضلة:

تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة بدراسة العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الاساسية العليا في الاردن. ولأغراض هذه الدراسة تم بناء مقياس لقلق الاختبار.

وأرجو ملاحظة أن هذا المقياس:

- يهدف إلى التعرف على مظاهر السلوك الذي تقوم به
- لا توجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة وأن أي إجابة تعتبر صحيحة طالما أنها تعبر عن وجهة نظرك بصدق
- التأكيد على أن المعلومات التي سوف تحصل عليها الباحثة ستبقى سرية وأنها لأغراض البحث العلمي فقط.

ولذلك فان المرجو منك الإجابة عن جميع فقرات الاستبانة دون أن تترك واحدة منها . ووضع إشارة (x) في المكان الذي يمثل مستوى وضوح السمة التي تتمتع بها.

شاكرة لكم حسن التعامل،،

الباحثة

حنان أحمد أبو فودة

إشراف

د.سامي ملحم

أولا: المعلومات الأولية:

1: الجنس	(1) الذكور	(2) الإناث	
2: العمر	(1) اقل من 12 سنة	(2) 12 – وأقل من 15	(3) 15 فأكثر
3: مستوى التحصيل	(1) اقل من 60%	(2) 60 – واقل من75 %	(3) 75% فأثر

ثانيا: مقياس قلق الاختبار

الرقم	الفقرة	دائما	احيانا	نادرا	ابدا
1	أجد صعوبه في التركيز				
2	اصاب بذعر شديد عند ادائي للامتحان				
3	اخاف كثيرا من الاختبارات الفجائية				
4	اشعر بتوتر شديد قبل اداء الاختبار وبعده				
5	ارتبك عندما يوجه المعلم سؤالا لي				
6	افكر كثيرا قبل دخولي قاعة الاختبار				
7	سريع النسيان				
8	ترتعش يداي اثناء ادائي للاختبار				
9	أتعب بسرعه				
10	يتعرق جسمي اثناء ادائي الاختبار				
11	يضعف تركيزي اثناء اداء الاختبار				
12	ينتابني المرض كلما اقترب موعد الاختبار				
13	اتلعثم في الكلام عند توجيه المعلم سؤالا لي				
14	اشعر بفقدان الشهية كلما اقترب موعد الاختبار				
15	اشعر بالملل لدى بدء الاختبار				
16	انتظر انتهاء فترة الاختبار بفارغ الصبر				
17	أتغيب عن المدرسة كلما حدد المعلم موعد الاختبار				
18	افرح عند الغاء موعد الاختبار او تأجيله				
19	يصعب علي اختيار السؤال الذي ارغب الاجابة عنه اولا				
20	اجد صعوبة في اختيار ما ارغب في دراسته				
21	اهتم دائما ان اكون مستعدا لاي طاريء				
22	انزعج عندما لا يحدد المعلم موعدا ثابتا للاختبار				
23	لا يهتم المعلمون بتحديد موعد ثابت لاختباراتهم				
24	الاختبار بالنسبة لي مصدر قلق				
25	قدرتي على تذكر مادة الاختبار ضعيفة				
26	اعاني مشقة كبيرة في فهم تعليمات الاختبار				
27	بطيء في استيعاب طريقة الاجابة عن اسئلة الاختبار				

28	اخشى الوقوع في الخطأ عند اجابتي عن اسئلة الاختبار					
29	اتسرع في الاجابة عن اسئلة الاختبار في كثير من الاحيان					
30	ارتبك في الاختبار					
31	أشعر اني خامل					
32	اخشى الوقوع في الخطأ اثناء الاختبارات					

الملحق (3)

أسماء المحكمين لمقياس قلق الاختبار

الاسم	التخصص	مكان العمل
أ. د. عبد الله زيد الكيلاني	القياس و التقويم	جامعة عمان العربية
أ . د. محمود عطا	الارشاد النفسي والتربوي	جامعة البتراء
أ. د. نزيه حمدي	الارشاد النفسي والتربوي	جامعة عمان العربية
أ . د. احمد عواد	التربية الخاصة	جامعة عمان العربية
أ. د. راتب أبو السعود	الإدارة التربوية	جامعة عمان العربية
د. سهير التل	التربية الخاصة	جامعة عمان العربية
د. سهيلة بنات	الارشاد النفسي والتربوي	جامعة عمان العربية
د. محمد عمايرة	الإدارة التربوية	جامعة عمان العربية
د. سليم الزبون	الارشاد النفسي والتربوي	جامعة عمان العربية

الملحق (4)

كتاب تسهيل المهمة من جامعة عمان العربية

جامعة عمان العربية
Amman Arab University

معالي الاستاذ الدكتور خالد الكركي
وزير التربية والتعليم
عمان : المملكة الاردنية الهاشمية

التاريخ: 2010/10/30

معالي الاستاذ الدكتور الكركي،

تحية طيبة وبعد،

تقوم الطالبة حنان أحمد أبو فودة ، المسجلة في برنامج الماجستير في تخصص (علم النفس و الإرشاد التربوي) بدراسة حول "علاقة قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى المرحلة الاساسية العليا في الاردن " وتتضمن الدراسة قيام الطالبة بتطبيق أداة الدراسة على طلبة المرحلة الاساسية العليا في المدارس التابعة لمديرية التعليم الخاص في محافظة العاصمة التابعة لوزارة التربية والتعليم في المملكة ، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير ، ارجو التكرم بالايعاز لتسهيل مهمة الطالبة المذكور اسمها أعلاه .

شاكرين لكم تعاونكم وتفضلوا بقبول فائق الإحترام.

الرئيس
سعيد التل

عمان - المملكة الأردنية الهاشمية - هاتف: ٥٥٤٠٠٤٠ (٦ ٩٦٢) - فاكس: ٥٥١٠٨١٩ (٦ ٩٦٢) - ص.ب: (٢٢٣٤) رمز بريدي: (١١٩٥٣)

الملحق (5)

كتاب تسهيل المهمة من وزارة التربية والتعليم – الأردن

وزارة التربية والتعليم

الرقم: ٣/١٠ ٥٤٨٢١

التاريخ: ٢٥/١١/١٤٣١

الموافق: ٢/١١/٢٠١٠

السيد مدير التربية والتعليم الخاص لمحافظة العاصمة

الموضوع: البحث التربوي

تقوم الطالبة حنان أحمد أبو فوده بإجراء دراسة عنوانها " علاقة قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لـدى المرحلة الأساسية العليا في الأردن "، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص علم النفس والإرشاد التربوي في جامعة عمان العربية ، ويحتاج ذلك إلى تطبيق مقياس على عينة مـن طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس التابعة لمديريتكم.

يرجى تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها، على أن يتم مطابقة المقيـاس المطبـق بالمقياس المرفق.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،

وزير التربية والتعليم

مدير إدارة التخطيط بالوكالة

نسخة / رئيس قسم البحث التربوي
نسخة / الملف ١٠/٣
المرفقات: عدد (٢)